

**TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DEL
ANÁLISIS DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE PLANEACIÓN**



SANDRA PATRICIA HERNÁNDEZ PARDO

**ASESORA
Mg. GABRIELA ATEHORTÚA LEGUIZAMÓN**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA, COLOMBIA 2020**

DEDICATORIA

*A mi familia, por todo su apoyo incondicional en este proceso de formación.
A mis padres, porque siempre han creído en mí y me han demostrado su apoyo total.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente.

A mis estudiantes, por permitirme hacerlos partícipes de este proceso.

A mis colegas docentes del IED Sierra Morena por haberme dado su apoyo cuando lo necesité.

A los docentes de la maestría por compartir sus saberes y ayudarme a ser una mejor profesional.

A mi asesora Gabriela Atehortúa por su liderazgo y orientación en este proceso de investigación.

A la Universidad de la Sabana por permitirme ser parte de su prestigiosa comunidad.

A la Secretaría de Educación de Bogotá por brindar oportunidades de profesionalización a través de becas para los docentes, a fin de mejorar nuestro quehacer día a día.

RESUMEN

Este trabajo muestra la investigación realizada por una docente que, en un proceso de formación hacia la profesionalización de las acciones de enseñanza, reconoció la necesidad de transformar sus prácticas, en beneficio del desarrollo de la comprensión del conocimiento en sus estudiantes, desde el ejercicio de análisis y reflexión sistemática de su quehacer profesional, especialmente, en las acciones ejecutadas durante el proceso de planeación. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, desde el diseño de investigación acción y la metodología de *Lesson Study*.

En coherencia con los principios básicos de la metodología implementada, el proceso investigativo se llevó a cabo por medio de ciclos reflexivos, donde la docente, en colaboración con pares, observó, analizó y reflexionó sobre su práctica de enseñanza, enfocándose en el ejercicio de planeación y sobre el cual se realizaron aportes significativos desde las *Lesson Study*. La evaluación de cada ciclo se hizo a través del análisis de la información recolectada en los instrumentos propuestos para la investigación; propiciando la reflexión y el establecimiento de acciones de mejora para el ciclo siguiente, fortaleciendo progresivamente el proceso de planeación.

Entre los hallazgos obtenidos en función de transformar la práctica de enseñanza, esta investigación permitió identificar elementos que nutrieron la acción de planeación e incidieron en las acciones de implementación y evaluación del aprendizaje. Entre ellos se encuentra, la necesidad de establecer un resultado previsto de aprendizaje (RPA) concreto y la importancia de diseñar desempeños de comprensión con propósitos claros que conecten y posibiliten el alcance de los resultados previstos de aprendizaje.

Palabras clave

Enseñanza, planeación, resultado previsto de aprendizaje, desempeños de comprensión.

ABSTRACT

This project shows the research made by a teacher that in a process of formation towards the professionalization of the teaching actions, she recognized the need to transform her practices to benefit the development of the comprehension of the knowledge in her students, since the exercise of systematic analysis and reflection of her professional work, especially, in the actions executed during the process of planning. The research was developed according to the qualitative approach, since of design the action research and the methodology Lesson Study.

Consistent with the basic principles of the methodology applied, the process of research was carried out through reflexive cycles, where the teacher, in collaboration with her partners, observed, analyzed and reflected about her practice of teaching, she focused on planning exercise and about it was done meaningful contributions from Lesson Study. The assessment of each cycle was made through analysis of the collected information by the proposed instruments for the research; fostering the reflection and establishment of actions for the improvement for the next cycle, strengthening progressively the planning process.

Among the findings in function to transform the practice of teaching, this research allowed identifying elements that feed the action of planning and influenced the actions of implementation and assessment of the learning. Among them, it is the need to establish a specific Expected Learning Result (ELR) and the importance of design performance of understanding with clear purposes that connect and enable the scope expected of outcomes.

Key words

Teaching, Educational planning, Expected Learning outcome, performances of understanding

CONTENIDO

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE PLANEACIÓN	1
1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA ESTUDIADA.....	14
2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	19
2.1 Horizonte institucional.....	19
2.2 Modelo pedagógico.....	20
2.3 Los estudiantes.....	20
2.4 La docente - Características de aula	21
3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
3.1 Planeación	23
3.2 Implementación.....	25
3.3 Evaluación del aprendizaje	27
4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	31
4.1 Enfoque	31
4.2 Diseño.....	31
4.3 Objeto de estudio.....	33
4.3.1 Pregunta de investigación.....	34
4.3.2 Objetivos.....	34
4.4 Recolección de datos.....	35
4.4.1 Instrumentos de recolección.....	35
4.4.2 Técnica de investigación.....	36
5. CICLOS DE REFLEXIÓN.....	37
5.1 Ciclo 0. Realizando un diagnóstico	37
5.2 Ciclo 1. Iniciando un proceso de cambio	39
5.2.1 Planeación.....	39
5.2.2 Planificación de la investigación.....	40
5.2.3 Implementación.....	40
5.2.4 Interpretación de la acción de enseñanza.....	42
5.2.5 Reflexión.....	44
5.3 Ciclo 2. Estudiando posibilidades de transformación: la secuencia	46
5.3.1 Planeación.....	46
5.3.2 Planificación de la investigación.....	47

5.3.3 Implementación.....	47
5.3.4 Evaluación.....	49
5.3.5 Interpretación de la acción de enseñanza.....	49
5.3.6 Reflexión.....	51
5.4 Ciclo 3. Enfocando la investigación.....	52
5.4.1 Planeación.....	52
5.4.2 Planeación de la investigación.....	53
5.4.3 Implementación.....	53
5.4.4 Evaluación.....	56
5.4.5 Interpretación de la acción de enseñanza.....	56
5.4.6 Reflexión.....	58
5.5 Ciclo 4. Construyendo una estrategia de planeación.....	59
5.5.1 Planeación.....	59
5.5.2 Planeación de la investigación.....	60
5.5.3 Implementación.....	60
5.5.4 Evaluación.....	63
5.5.5 Interpretación de la acción de enseñanza.....	63
5.5.6 Reflexión.....	66
5.6 Ciclo 5. Transformando la acción constitutiva de planeación: Ruta de planeación.....	67
5.6.1 Planeación.....	67
5.6.2 Planificación de la investigación.....	68
5.6.3 Implementación.....	69
5.6.4 Evaluación.....	69
5.6.5 Interpretación de la acción de enseñanza.....	69
5.6.6 Reflexión.....	72
6. ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	75
6.1 Las categorías y subcategorías de análisis.....	75
6.1.1 Planeación.....	77
6.1.2 Resultado previsto de aprendizaje.....	77
6.1.3 Desempeño de comprensión.....	78
6.1.4 Propósitos de las actividades (desempeños de comprensión).....	78
6.1.5 Evidencia de aprendizaje.....	78
6.2 Análisis.....	79
6.2.1 Rúbricas.....	79

6.2.2 Matriz de análisis.....	83
7. HALLAZGOS	86
7.1 La planeación como acción constitutiva fundamental de la práctica de enseñanza	86
7.2 Ruta de planeación	87
7.2.1 El diseño de RPA.	88
7.2.2 Diseño de desempeños de comprensión, sus propósitos y relación con los RPA.	89
7.3 El uso de la evidencia de aprendizaje como herramienta de evaluación del estudiante y del docente	90
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	92
8.1 Recomendaciones	94
9. REFERENCIAS	95
10. ANEXOS.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Línea del tiempo. Fuente: elaboración propia	14
Figura 2 Planeación bimestral. Fuente: elaboración propia.....	24
Figura 3 Cuaderno personal de la profesora investigadora. Fuente: elaboración propia.	25
Figura 4 Evidencia de la clase implementada por la docente en el año 2017. 1. Explicando el tema, 2. Dictando el contenido y 3. Ejercicios para que el estudiante realice.	26
Figura 5 Evaluación. Fuente: estudiante de grado 2 año 2017	28
Figura 6 Actividad evaluativa. Fuente: elaboración propia, inicios del año 2018.....	29
Figura 7 Fases del proceso investigativo. Fuente: elaboración propia.....	32
Figura 8 Grupo de estudiantes haciendo la rutina. Fuente: elaboración propia.	41
Figura 9 Rutina de pensamiento. Fuente: elaboración de estudiantes de grado quinto.	41
Figura 10 Anécdota. Fuente: estudiante de grado quinto.....	42
Figura 11 Rutina de pensamiento "conversación en el papel". Fuente: estudiantes de grado quinto.....	43
Figura 12 Trabajo de estudiantes "anécdota". Fuente: Estudiantes de grado quinto.	44
Figura 13 Producción de un estudiante. Fuente: estudiante de grado quinto.....	48
Figura 14 Actividad: juego de palabras. Fuente: elaboración propia.....	48
Figura 15 Expresión de ideas sobre lo comprendido de la clase. Fuente: estudiante de grado quinto.....	49
Figura 16 Aprendizajes esperados desde la perspectiva del estudiante. Fuente: estudiante de grado quinto.	50
Figura 17 Explicación de la temática de clase desde las comprensiones del estudiante. Fuente: estudiante de grado quinto	50
Figura 18 Mensaje entregado a los estudiantes y la rutina de pensamiento: veo pienso y me pregunto. Fuente: elaboración estudiante de grado quinto.....	54
Figura 19 Estudiantes compartiendo información sobre la rutina realizada. Fuente: elaboración propia.	54

Figura 20 Esquema construido en colaboración la docente - estudiantes. Fuente: elaboración propia.	55
Figura 21 Estudiantes analizando los ejemplos. Fuente: elaboración propia.	55
Figura 22 Ejercicio de evaluación y coevaluación. Fuente: estudiante de grado quinto	56
Figura 23 Rutina de pensamiento: veo pienso y me pregunto. Fuente: estudiante de grado quinto.....	57
Figura 24 Estudiantes realizando la rutina antes pensaba. Fuente: elaboración propia.	61
Figura 25 Estudiantes escuchando y contando historias. Fuente: elaboración propia.	61
Figura 26 Mapa conceptual realizado por la docente y copiado por un estudiante. Fuente: estudiante de grado tercero.....	62
Figura 27 Grupo de estudiantes construyendo su historia. Fuente: elaboración propia.	62
Figura 28 Valoración grupal de la historia. Fuente: estudiantes de grado tercero.....	63
Figura 29 Rubrica sobre el trabajo en grupo. Fuente: estudiantes de grado tercero.	63
Figura 30 Ideas en rutina antes pensaba. Fuente: estudiantes de grado tercero.....	64
Figura 31 Historia creada por los estudiantes. Fuente: estudiantes de grado tercero.	65
Figura 32 Idea expresada por un estudiante en la rutina ahora pienso. Fuente: estudiante de tercero.	65
Figura 33 Valoración al trabajo de un compañero. Fuente: estudiante de grado tercero.	66
Figura 34 Actividad para activar los conocimientos previos. Fuente: estudiante de grado tercero.	70
Figura 35 Predefinición de mito. Fuente: estudiante de grado tercero.	71
Figura 36 Construcción de la definición de mito, después del acercamiento conceptual. Fuente: estudiantes de grado tercero.	71
Figura 37 Mito inventado por un estudiante. Fuente: estudiante de grado tercero....	72

Figura 38 Valoración del mito por parte de un compañero. Fuente: estudiante de grado tercero.	72
Figura 39 Categorías y subcategorías apriorísticas. Fuente: elaboración propia.....	76
Figura 40 Matriz de análisis de los ciclos. Fuente: elaboración propia.....	84
Figura 41 Ruta de planeación. Fuente Elaboración propia.....	88

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Categorías y subcategorías.....	77
Tabla 2 Rúbrica de resultado previsto de aprendizaje.....	80
Tabla 3 Rúbrica desempeños de comprensión.	81
Tabla 4 Rúbrica propósitos.....	82
Tabla 5 Rúbrica evidencia de aprendizaje.....	82

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Rejilla de recolección y análisis ciclos	100
Anexo 2 Protocolo de valoración	101
Anexo 3 Rejilla de planeación	102
Anexo 4 Rejilla de implementación	103
Anexo 5 Rejilla de recolección / Formato de recolección	104
Anexo 6 Planeación ciclo 2	105
Anexo 7 Planeación ciclo 3	107
Anexo 8 Planeación ciclo 4	109
Anexo 9 Formato de planeación propuesto.....	114
Anexo 10 Planeación ciclo 5	115
Anexo 11 Planeación ciclo 5 (Rejilla)	116

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA ESTUDIADA

En el siguiente apartado se realiza la descripción de la trayectoria profesional y laboral de la docente investigadora, con el fin de ubicar al lector con respecto a su campo de formación y de profesionalización, esto atendiendo al objeto de estudio de investigación: la práctica de enseñanza, entendida como “el fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto profesor cuyo propósito es que otros sujetos aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2018) . Esta práctica se constituye de tres acciones: planear, implementar y evaluar el aprendizaje.

La planeación como la anticipación y programación del ejercicio de la enseñanza, la implementación como la ejecución del plan de trabajo y la evaluación como la acción de valoración del proceso de aprendizaje en los estudiantes.



Figura 1 Línea del tiempo. Fuente: elaboración propia

La investigadora estudió en la Normal Superior de San Bernardo obteniendo su título como Bachiller pedagógico en el año 2000, posteriormente terminó sus estudios en el ciclo complementario graduándose como Normalista Superior en el año 2002. Este programa académico brindó una formación docente, donde obtuvo conocimientos y herramientas que favorecían el trabajo del profesor en las aulas de clase. Además, permitió el acercamiento a prácticas docentes realizadas en diferentes grados desde jardín hasta la primaria, involucrando procesos de investigación al desarrollar proyectos educativos de aplicación en el aula.

En el año 2003 inició su primer trabajo como docente en una institución privada, siendo asignada como directora de grupo de grado segundo, donde orientó todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios. La planeación de la profesora investigadora en esta institución se realizaba bimestralmente en un cuaderno programador que recogía datos generales como la fecha, los contenidos y las actividades. Era un registro específico que tenía como prioridad cumplir con unos temas en el tiempo programado, lo cual provocaba que las acciones de enseñanza se enfocaran en llenar de contenidos al estudiante para cumplir con el plan de estudios.

Ante la falta de una planeación profesional más efectiva la clase se convertía en un escenario de estrategias repetitivas donde se explicaba el tema, se proponía una actividad y una tarea. Esta situación y la falta de dominio de grupo provocó el uso del autoritarismo como estrategia reguladora de la convivencia, impidiendo el desarrollo de un ambiente adecuado para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado, la forma de evaluar hacía referencia al conocimiento memorizado que no daba cuenta de otros procesos de comprensión. Esta situación permitió evidenciar que la docente investigadora hacía uso de un modelo de enseñanza tradicional donde “el principal papel del maestro será el de “repetir” y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir”, en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar durante mucho tiempo, ya que es gracias a la reiteración que podrá aprender” (De Zubiria, 2006, p. 44)

De este modo, a pesar de que la docente contaba con formación pedagógica y tenía conocimiento sobre teorías que ayudan a comprender, desarrollar y ejecutar su rol, al encontrarse con la realidad escolar y desconocer la forma profesional de desarrollar su práctica, tuvo dificultad al aterrizar el conocimiento sobre las diferentes posturas teóricas en el aula de clase, es decir, no lograba integrar la teoría y la práctica que si bien “parecen variables dicotómicas y puede parecer soberbia la pretensión de conectarlas... de esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional” (Álvarez, 2012, p.385).

En el 2007, ingresó a otra institución educativa de carácter privado, como directora de grado cuarto, encargada de orientar todas las asignaturas. El trabajo allí fue formativo y de apoyo a la formación docente. La investigadora aprendió sobre procesos de planeación y organización que permitían realizar mejor el trabajo en las diferentes clases; en este espacio, la planeación se realizaba semanalmente, indicando fechas, logros, contenidos, actividades, recursos y tipo de evaluación; siendo un ejercicio que profundizaba en contenidos temáticos. De esta manera, la acción de enseñanza realizada por la docente investigadora seguía caracterizándose por ser una “educación que pone el énfasis en los contenidos, siendo la que corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la elite «instruida» a las masas ignorantes” (Kaplún, 2002, p. 17).

Sin embargo, la planeación facilitó la ejecución en el aula, porque ya se tenían programadas las acciones a realizar, favoreciendo en este sentido la implementación. Además, teniendo en cuenta que era un grupo de pocos estudiantes la docente dejó de lado el autoritarismo, atendiendo también a las políticas de la institución, pues se hacía énfasis en el cuidado, respeto y valoración de los estudiantes; lo cual permitió hacer una reflexión sobre cómo ejercer la autoridad sin afectar negativamente, tanto a la clase como

al estudiante. Todas estas acciones facilitaron la ejecución de las intervenciones, permitiendo la explicación de los temas y la verificación de lo aprendido por los estudiantes, sin embargo, la evaluación fue similar a la implementada en la experiencia anterior, se evaluaba lo que había memorizado el estudiante sobre los temas vistos.

En los años 2008 - 2010 trabajó en otra institución privada. Siendo asignada como acompañante de grupo para los niveles tercero y cuarto, teniendo a cargo todas las asignaturas consideradas para dichos grados en el plan de estudios. En esta institución el ejercicio de planeación era mucho más estructurado y dispendioso, la periodicidad era diaria, tenía una estructura clara y específica de lo que se iba a realizar en la clase, contaba con aspectos como fechas, logros, indicadores de logro, objetivos, competencias a desarrollar, actividad inicial, desarrollo de la clase, cierre, contenidos, recursos, tipo de evaluación, descripción de la evaluación y bibliografía.

En consecuencia, la intervención se convertía en un ejercicio mucho más sencillo, con el plus de contar con una programación definida, sin embargo, un aspecto negativo, es que se debía cumplir con esta planeación a cabalidad dentro de un tiempo establecido, impidiendo la profundización de las temáticas según las necesidades que se presentaran en el aula, era una planeación inflexible, cerrada a las situaciones momentáneas. En consecuencia, se debían hacer retroalimentaciones cortas y tratar de asegurar que el estudiante aprendiera. Por otro lado, a pesar de tener en cuenta inicialmente las competencias a desarrollar, la mayoría de las actividades y evaluaciones planeadas no daban cuenta de ello, ya que finalmente estas acciones respondían al tema visto, pero no desde una competencia desarrollada.

En este sentido, la docente investigadora realizaba un ejercicio de planeación más estructurado que en momentos anteriores, favoreciendo el desarrollo de la clase; pero esta acción carecía de coherencia con respecto a las intenciones planteadas (logros y objetivos) dando prioridad al desarrollo de un contenido e ignorando las situaciones que se pudieran presentar en la implementación de la clase, en atención al alcance del aprendizaje.

En septiembre de 2010, la docente ingresó a laborar en el sector oficial con la Secretaría de Educación de Bogotá. Desde este año hasta la actualidad, ha realizado acompañamiento en todos los niveles de primaria. Entre el año 2011 y el año 2016 en los grados tercero, cuarto y quinto; orientando lengua castellana y entre el año 2017 y el año 2018, en los grados primero y segundo, orientando todas las asignaturas. En el año 2011 simultáneo a su labor, inició sus estudios de pregrado para obtener el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana en la Universidad del Tolima y en el año 2016 culminó este proceso. Con la formación recibida en el pregrado la docente investigadora reconfiguró su concepto sobre la lengua castellana enfatizando en la necesidad de su orientación en el aula para el fortalecimiento de la lectura y escritura como prácticas sociales que facilitan la comunicación y la comprensión del mundo. Para lo cual es importante que el estudiante aprenda, reconozca y aplique los conceptos de la disciplina con el fin de favorecer el desarrollo de los procesos lectores y escritores consolidando canales de comunicación.

En la experiencia del sector público, la planeación no era un proceso requerido desde la coordinación académica de la institución, por tanto, la decisión de hacerla o no, era responsabilidad de cada docente. La docente investigadora, contando con la experiencia y reconociendo la importancia de la planeación, elaboró un formato basado en las anteriores prácticas para poder preparar y organizar sus clases.

Aun elaborando las actividades de planeación, algunas dificultades académicas y convivenciales manifestadas en la población de la institución afectaron la intervención, por lo que fue necesario reestructurar el proceso de anticipación, lo que llevó a planear e implementar con la finalidad de cumplir con el plan de estudios, tratando al mismo tiempo, de incluir a los estudiantes que presentaban las mayores deficiencias. En consecuencia, necesitó disponer y organizar el tiempo de la clase partiendo de las necesidades académicas o convivenciales que surgieran en el grupo. En cuanto al proceso evaluativo en este colegio, tenía un carácter formativo y hacía énfasis en la flexibilidad, lo cual permitió a la docente investigadora iniciar un proceso de valoración no solo desde el aprendizaje de contenidos sino en alcances propios de los estudiantes.

Por otro lado, se evidenció que a pesar de que la docente orientara la misma asignatura en diferentes cursos, debía realizar planeaciones diferentes para cada población, esto respondiendo a que la práctica de enseñanza siempre está en constante cambio, es dinámica y singular (Atehortúa y Alba, 2018), por tanto, las acciones desarrolladas para un grupo podrían no funcionar en otro. Esta situación según el Ministerio de Educación Nacional propicia que los profesores deban “diseñar sus clases y adaptar los materiales de acuerdo con las necesidades y los retos pedagógicos a los que se enfrentan.” (MEN, 2005).

Atendiendo a la experiencia y la formación profesional adquirida, el concepto de la planeación comienza a tener coherencia con la práctica de la docente y fomenta la apropiación de esta, desde el reconocimiento de la incidencia de la anticipación en las acciones de intervención y los procesos de evaluación. Una postura que ayuda a soportar el concepto de planeación, es el propuesto Feldman (2010), quien afirma que esta acción es una programación que se fundamenta en tres razones, la primera refiere a la enseñanza como actividad intencional, por tanto hay que asegurar que se cumplan los propósitos proyectados, la segunda corresponde a la operación de restricción y en este sentido hay que tener en cuenta dichos elementos para poder encaminar la acción en el aula siempre desde los parámetros permitidos y la tercera, remite a que la enseñanza se lleva a cabo en ambientes complejos en el cual intervienen muchos factores por lo cual hay que atender a ellos y a todas sus variables.

En los años 2017 y 2018, la docente investigadora estuvo a cargo de grado primero y segundo respectivamente. En el último año indicado, inició sus estudios de maestría, lo cual le permitió nuevamente resignificar los procesos de planeación, intervención y evaluación. La planeación como proceso fundamental de anticipación y organización de toda la acción de enseñanza, la intervención como proceso clave de ejecución, propiciando la administración de tiempos y acciones que consoliden un ambiente de aprendizaje, y la evaluación como un proceso de valoración tanto del aprendizaje de los niños, como de las prácticas propias. En este sentido, la evaluación se retomó como la valoración del estado de las cosas en función de un estado esperado, que exige y permite

una toma fundamentada de decisiones (Feldman, 2010), reflejándose en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje que faciliten la comprensión del conocimiento.

Desde el año 2018 y durante el año 2019, la docente investigadora comenzó su proceso de formación, a partir del estudio de la maestría, con la intención de comprender profundamente su práctica de enseñanza y las acciones que la constituyen a fin de enriquecerlas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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

Actualmente la docente investigadora desarrolla su práctica de enseñanza en el colegio Sierra Morena IED, una institución educativa de carácter público que se encuentra ubicado en el barrio Sierra Morena en la localidad 19 de Ciudad Bolívar en Bogotá. Esta institución cuenta con cuatro sedes y tres jornadas: mañana, tarde y fin de semana. La población de la institución está conformada por un aproximado de 4500 estudiantes y 150 docentes.

Las sedes se distribuyen de la siguiente manera: las sedes B, C, y D son exclusivas para preescolar y primaria, en cuanto a la sede A, atiende población desde preescolar hasta grado 11, siendo la sede principal y donde se encuentra ubicada la docente investigadora en la sección de primaria. Para primaria se disponen 10 aulas, contando la mitad de estas con televisor y sistema de reproducción de multimedia. En cuanto al número de docentes, se cumple con el parámetro oficial, 10 titulares de curso y uno de apoyo en la asignatura de música, también se cuenta con un directivo docente (coordinador) para la sede y la jornada.

Los docentes de grado primero y segundo (ciclo 1) orientan todas las asignaturas exceptuando la asignatura Música. En los grados tercero, cuarto y quinto (ciclo 2) los docentes realizan una rotación según el área específica de su formación profesional. Esta rotación responde a la carga académica en horas de clase propuesta por la institución: cinco de Matemáticas, cuatro de Lengua Castellana, cuatro de Ciencias Naturales, tres de Sociales, una de Ética, una de Religión, una de Tecnología, dos de Música, dos de Educación Física y dos de inglés.

En la institución se desarrollan actividades institucionales periódicas, tal como lo son las jornadas pedagógicas (una por bimestre), donde se realizan encuentros de área, de ciclo o de nivel, para revisión de malla curricular y plan de estudios, también, se realizan capacitaciones y otras dinámicas propias de la institución.

Desde la jornada y la sede cada mes se realiza un subconsejo, donde se direcciona toda la información sobre el cronograma institucional y se expone información importante sobre la cual el colectivo docente expresa su opinión, presentan propuestas y se toman decisiones. Al finalizar cada bimestre se realizan comisiones de evaluación, con el propósito de definir estrategias de mejoramiento en los procesos de los estudiantes que muestran dificultades académicas.

2.1 Horizonte institucional

El horizonte institucional es la declaración de la filosofía y las proyecciones de la institución educativa. Su establecimiento orienta los planes y proyectos de la misma. En este sentido, el horizonte institucional se convierte en el norte al cual deben apuntar las acciones que se desarrollen en la institución. En consecuencia, estos fundamentos deben permear las prácticas de enseñanza desarrolladas dentro de la institución, por tanto, se hace necesario que el docente reconozca esta información.

En el horizonte institucional del colegio Sierra Morena, se encuentra estipulado en el capítulo dos del manual de convivencia, que el colegio tiene como misión formar líderes

mediante estrategias participativas e innovadoras, potenciando sus capacidades cognitivas, expresivas, afectivas y sociales; para esto, toma como base ocho principios institucionales: liderazgo, autonomía, proyección social, trabajo en equipo, innovación, investigación, tolerancia y solidaridad (Colegio Sierra Morena, 2019). Bajo estos principios reza el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) “Por una institución viva, activa, planeada y proyectada hacia el siglo XXI” (Colegio Sierra Morena, 2019, p.1), que propende además, por un modelo educativo y pedagógico sustentado en valores como: el respeto, la responsabilidad y la integralidad en el cumplimiento de los deberes dentro de un enfoque axiológico en el que se promueve una formación integral del individuo desde el aula, usando para tal fin el sistema de gestión y el plan curricular, donde se vincula también, a los padres de familia como primeros y principales responsables de la educación de sus hijos.

2.2 Modelo pedagógico

El modelo pedagógico de la institución busca responder a las necesidades de la comunidad educativa y al horizonte institucional, por lo cual actualmente un equipo pedagógico trabaja para establecer un modelo que tenga en cuenta el contexto, las características y las necesidades de la población para poder desarrollar todos los propósitos planteados. Sin embargo, mientras se logra un resultado de dicha investigación se trabaja bajo el modelo de la pedagogía conceptual.

En cuanto a la malla curricular, como herramienta de gestión académica, se ha ido estructurando con el fin de atender a los Derechos Básicos del Aprendizaje (MEN, 2016), los lineamientos y los estándares curriculares planteados desde las políticas del Ministerio de Educación Nacional. Desde el año 2018 se realizaron algunos ajustes estableciéndose dos apartados; el primero, muestra los contenidos de cada una de las asignaturas para los cuatro periodos del año escolar, y el segundo, expone el logro para cada periodo, que, a la vez, se desglosa en tres indicadores, uno expresivo, otro cognitivo y finalmente uno afectivo. En cada indicador se define una habilidad de pensamiento a desarrollar como prioridad.

2.3 Los estudiantes

Los estudiantes constituyeron un elemento importante en el desarrollo de esta investigación, atendiendo a que la práctica de enseñanza del docente tiene como fin último lograr el aprendizaje en ellos, en este sentido, los procesos desarrollados y los resultados evidenciados permitieron demostrar la pertinencia del proceso de enseñanza, desde la coherencia entre acciones de planeación, implementación y evaluación del aprendizaje. En consecuencia, este apartado da cuenta de la descripción de los escolares que participaron en la investigación.

Entre las características relevantes se encuentra que son grupos compuestos en su mayoría, por 35 estudiantes, con edades que oscilan, para grado tercero, entre 7 y 8 años y en quinto entre 9 y 11. Algunos son desplazados de diferentes lugares de Colombia y migrantes de Venezuela. Se ubican en los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2, sus familias son numerosas y están constituidas por varios núcleos familiares (tíos, abuelos, padrastros, entre otros), algunos padres y acudientes no son alfabetizados. En las horas fuera de la institución, los estudiantes se encuentran acompañados de familiares, de terceros o solos en las casas, atendiendo a que sus padres trabajan jornadas extensas.

Entre las fortalezas de los estudiantes se encuentra que muestran disposición para el aprendizaje, son colaboradores y les gusta aprender, sin embargo, se evidencia dificultad en la comprensión de actividades y se distraen con facilidad, lo que causa que se demoren mucho tiempo ejecutando sus compromisos escolares.

2.4 La docente - Características de aula

La docente investigadora pertenece a la jornada mañana y realiza su práctica de enseñanza en el ciclo dos, orientando la asignatura de lengua castellana para grado quinto y tercero, además está encargada de las asignaturas Ética, Religión, Educación Física y Tecnología en el curso de dirección. Los encuentros con los grupos tienen una frecuencia de dos veces por semana con una intensidad de dos horas.

Por orientaciones de la institución, la docente se reúne con el área asignada (humanidades) una vez por bimestre académico, donde expone sus opiniones, inquietudes y sugerencias. Seguidamente el colectivo docente profundiza en los ajustes del plan de estudios y la malla curricular y se establecen otras actividades del área. Esta situación incide en las reflexiones de la docente investigadora, propiciando la reconfiguración de su práctica desde los acuerdos establecidos en el área, a fin de cumplirlos en el aula de clase. En consecuencia, esta circunstancia influye directamente en la acción de planeación de la docente, atendiendo a que debe responder a los ajustes y compromisos convenidos dentro del área, lo cual incide en los procesos de implementación y evaluación del aprendizaje. En cuanto a las reuniones de nivel se realizan cada 15 días, con la participación de docentes de la sede para establecer y coordinar actividades propias de cada curso y otras generalidades, favoreciendo la organización y el direccionamiento de las diferentes actividades.

En sus prácticas de enseñanza la docente busca materializar lo establecido en el horizonte institucional, incentivando la participación y el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas, afectivas y sociales a través de las acciones llevadas a cabo en su quehacer profesional. También procura destacar y fortalecer los principios institucionales de acuerdo con las dinámicas propias del aula y las diferentes situaciones que se presentan tanto en el orden académico como el convivencial, adecua los contenidos según su proyección del programa, sin desarticularse del P.E.I., trabajando las temáticas propuestas desde los logros a nivel afectivo, cognitivo y expresivo y tratando de abordar las habilidades de pensamiento integradas en la malla curricular.

Se realiza por parte de la docente una planeación bimestral que, aunque es una guía para el trabajo en el aula, es más un requisito para la institución, por tal razón, anticipa sus acciones realizando una planeación específica en un cuaderno que, aunque facilita la organización de sus intervenciones, da prioridad al desarrollo de un tema y no a un proceso de comprensión. Estas prácticas de enseñanza impartidas no siguen el modelo pedagógico propuesto por la institución, ya que la clase parte de las estrategias creadas o reproducidas por la docente según su criterio, usando como apoyo bibliografía y diferentes recursos que favorezcan el trabajo de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, desde la asignatura que imparte la docente investigadora, Lengua Castellana, se da prioridad a los temas que propenden por reconocer el funcionamiento de la lengua, sin embargo, también se atañe la necesidad de cumplir con tres criterios

específicos, que buscan, uno, que los estudiantes expresen sus ideas de forma clara, dos, que lean y comprendan textos y tres, que logren componer textos escritos claros y organizados donde expresen ideas, pensamientos y comprensiones alcanzadas.

3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene por objeto el estudio de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, por consiguiente, se hace una descripción de los procesos y actividades realizadas en cada una de las acciones que la constituyen (planeación, implementación y evaluación del aprendizaje) al iniciar, con el objetivo de que el lector pueda comprender las características del momento anterior al proceso investigativo.

Vale la pena aclarar que, al iniciar los estudios en la maestría, surgió una perspectiva que involucraba el reconocimiento del papel y la responsabilidad del docente en la práctica de enseñanza, esto dio lugar a identificar la necesidad de realizar su observación, análisis y posterior reflexión, con el fin de generar transformaciones que finalmente mejoren los procesos de aprendizaje.

3.1 Planeación

La planeación se constituye como una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y se puede decir que la más importante ya que de ella depende la implementación y la evaluación del aprendizaje. Pero ¿Qué significa planear? Según Fuentes (1986), “Planificar es una acción connatural al hombre, pues toda actividad rigurosa y seria, realizada por el hombre de forma consciente o inconsciente en el seno de una organización, requiere algún tipo de previsión y de preparación” (p. 89). Y en este sentido, es una acción de particular relevancia que:

Permite señalar en dónde se quiere estar y a dónde se pretende llegar en un tiempo determinado. Asimismo, incluye un conjunto de técnicas especializadas puestas al servicio de necesidades expresadas por una política de acción.... Toda planificación debe ser evaluada no por sus técnicas, sino básicamente por sus propósitos, así como por sus resultados. (Aguilar y Block, citado en Mendoza, 2011, p.110).

Por consiguiente, en la práctica de enseñanza, la planeación se convierte en:

La aplicación del análisis racional y sistemático al proceso de desarrollo educacional con el objeto de hacer que la instrucción sea más efectiva y eficiente para responder a los objetivos y a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad (Coombs, citado en Pérez, 1986, p.99).

Constituyéndose de esta manera en un proceso anticipatorio que da cuenta de una organización sistemática que tienen como finalidad obtener el resultado planeado sin desconocer las necesidades de los estudiantes.

En este sentido, la planeación de una clase se constituye por todas las acciones que hace el docente antes de realizar la intervención en el aula. De esta manera, esta acción debe ser de carácter profesional y debe tener coherencia con el meso y macro currículos, por tanto, es un ejercicio de planificación que, atendiendo a diferentes perspectivas institucionales y nacionales, establece de forma efectiva y clara el plan que debe implementar el docente en el aula, a fin de obtener de forma exitosa unos objetivos y atendiendo a los resultados obtenidos, el docente podrá tomar decisiones para mejorar las planeaciones futuras.

Ahora bien, conceptualizando de una manera más clara esta idea, Feldman (2010) refiere que la planeación es una actividad intencionada que busca la consecución de diferentes finalidades con el diseño de un plan de acción que tiene en cuenta las diferentes condiciones sobre todo de tiempo y los diferentes factores y asociaciones que intervienen en el proceso, por tanto, ha de constar de: primero, una definición de intenciones de la unidad, el curso o la clase; segundo, la selección de contenidos, su organización y secuencia; y tres, especificar estrategias, tareas y actividades a utilizar para cumplir con la intención de la sesión.

Esta acción era realizada por la docente investigadora de dos formas, una de ellas, con una frecuencia bimestral enmarcada en estructurar el plan de desarrollo de contenidos establecidos desde la malla curricular, retomando aspectos como los logros planteados desde el plan de estudios para el periodo académico, las actividades que hace el docente, las que deben realizar los estudiantes, los recursos, evaluación y estrategia de plan de mejoramiento.

LOGRO DEL PERIODO:	
INDICADORES DE LOGRO DEL PERIODO	APECTIVO:
	COGNITIVO:
	EXPRESIVO:
HABILIDADES	
PREGUNTAS POTENCIADORAS	

INTERVENCIÓN DEL DOCENTE	INTERVENCIÓN DEL ESTUDIANTE	RECURSOS	EVALUACION	PLAN DE MEJORAMIENTO
Que acciones va a implementar el docente (estrategias) para tratar el tema del que se planea. Indagación de conceptos y aprendizajes previos. (Cuales y cómo).	Que acciones y/o actividades desarrollará el estudiante que le permitan conseguir el logro propuesto en relación con las temáticas planteadas	Qué recursos concretos voy a usar para cada actividad en el periodo para desarrollar mis clases y alcanzar los logros propuestos	De que manera voy a evaluar al estudiante con relación a los temas tratados y valorar si alcanzó el objetivo de aprendizaje	Que estrategia se propone para el estudiante en caso que no alcance el logro propuesto

Figura 2 Planeación bimestral. Fuente: elaboración propia

Este formato permitía tener una visión general de lo que se iba a trabajar en el periodo bimestral, sin embargo, no daba cuenta específica, de las actividades a desarrollar clase a clase, es decir, no reflejaba la anticipación inmediatamente anterior a cada intervención en el aula.

Esta situación promovió el establecimiento por parte de la docente de otra forma de planeación que diera cuenta de lo que iba a realizar en cada clase. De este modo, se hacía una revisión de la planeación bimestral centrando la atención en el tema y las actividades sugeridas, para establecer en un cuaderno personal lo que se debía realizar durante las sesiones de clase, como se evidencia en la figura 3.

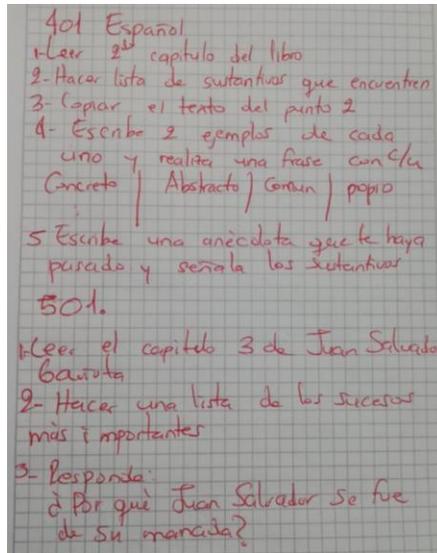


Figura 3 Cuaderno personal de la profesora investigadora. Fuente: elaboración propia.

En ocasiones, se utilizaba un formato rescatado de la experiencia en otras instituciones de carácter privado, en el cual se dejaba descrito el tema a desarrollar y la actividad que refería a los ejercicios de aplicación temática.

Al analizar estas planeaciones se evidenció que, aunque en el formato y diseño bimestral, se enuncian logros, indicadores y habilidades, en la propuesta de las estrategias de enseñanza no se manifestaba un proceso evolutivo de desarrollo del aprendizaje, convirtiéndose en la enumeración de actividades encaminadas a la búsqueda de la memorización o repetición del contenido temático propuesto en el plan de estudios. En cuanto a la planeación diaria, se evidenció que no contaba con el establecimiento de una intención formal para cada clase, siendo más bien, una lista de actividades, que hacían énfasis en procesos mecánicos de aplicación temática, donde el estudiante no participa en la construcción del conocimiento ya que este es transmitido directamente por el docente.

De esta forma, este proceso no constituía un plan de acción que surgiera desde una intención clara, sino que se convertía en la propuesta de una serie de actividades enfocadas en buscar la aplicación de un tema, sin estrategias establecidas ni secuencias definidas que dieran cuenta de un proceso de enseñanza completo, en el que se parta de la anticipación consciente de la acción en el aula. Esta situación puso en evidencia las prácticas tradicionales de memorización y repetición donde no se promueve la comprensión del conocimiento.

3.2 Implementación

La implementación según Feldman (2010) tiene en cuenta los aspectos organizativos, de tiempo, ritmo y variaciones que se dan en el transcurso de cada actividad para que las estrategias de promoción del aprendizaje se desarrollen en un ambiente favorable y propicio. Por tanto, es necesario que el docente configure un espacio de enseñanza donde construya escenarios que procuren el alcance del aprendizaje.

En complemento, según Villalobos (2011) esta acción:

Se desarrolla entre la interacción que realiza el sujeto que enseña y el sujeto que aprende en una micro sociedad que es la sala de clases o el lugar dónde se desarrollan dichas interacciones. Dentro de ello, juega un rol preponderante la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir del traslado efectivo de las propuestas curriculares oficiales a la práctica (p. 5).

Atendiendo a lo descrito anteriormente, el docente debe en primer lugar realizar propuestas válidas de enseñanza (planeaciones) que promuevan, de manera efectiva, el aprendizaje, promoviendo la interacción entre él, el estudiante, el conocimiento y el material de trabajo, para la construcción del conocimiento, estableciendo a su vez, un tiempo y un ritmo adecuado, de acuerdo con las posibilidades de distintos alumnos e intervenir favorablemente en las situaciones cambiantes de la clase. En este sentido la docente, al carecer de una planeación bien definida reducía la implementación de su clase a una explicación del tema, dictado del contenido para consignarlo en el cuaderno y el desarrollo de los ejercicios que había propuesto. Esta situación siendo repetitiva, no facilitaban un ambiente favorable para el aprendizaje.



Figura 4 Evidencia de la clase implementada por la docente en el año 2017. 1. Explicando el tema, 2. Dictando el contenido y 3. Ejercicios para que el estudiante realice.

Como elementos adicionales en el proceso de implementación , se hacía uso de una comunicación vertical y autoritaria, la disposición del salón siempre era en filas, se realizaba trabajo individual evitando el trabajo entre pares, se limitaba el uso de recursos, reducido al tablero, marcadores y en ocasiones fotocopias; y por último, había poco trabajo diferencial para aquellos estudiantes que de una manera u otra necesitan un apoyo o estrategia adicional para alcanzar los aprendizajes proyectados .

En cuanto al abordaje del conocimiento, se evidenció que, el profesor era el sujeto activo, no se construía el conocimiento sino se transmitía, se apuntaba a la asimilación de un tema o concepto sin responder a un proceso de desarrollo del pensamiento ni de

comprensión, convirtiéndose en un ejercicio, que, según Freire (1970), lo expone como educación bancaria.

Donde el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de la sabiduría. La tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos. En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y ser el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización (citado en Ocampo, 2008, p.65).

En este sentido, es pertinente retomar que el proceso de enseñanza debe poner a los estudiantes en el centro de la educación, donde el docente pasa de entregar información a ser un apoyo para que se comprometan e involucren con lo que van a estudiar, cuestionando y explorando para al final desarrollar la comprensión (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) es decir, para que encuentren el sentido de lo que aprenden por medio de la activación del pensamiento.

3.3 Evaluación del aprendizaje

Según Feldman (2010) la evaluación es un proceso que tiene como función principal la toma fundamentada de decisiones y “se caracteriza por tres rasgos: primero, obtener información del modo más sistemático posible, en segundo lugar, valorar un estado de cosas, de acuerdo con esa información, en relación con criterios establecidos y, tercero, su propósito es la toma de decisiones” (Feldman, 2010, p.63) En este sentido, basados en este mismo autor, los criterios para valorar dependen de los objetivos que se quieran alcanzar. En el campo más cercano al aprendizaje, se habla de evaluación formativa que permite una valoración tanto del estudiante como del docente, desde la verificación del alcance de las acciones de enseñanza reflejadas en las acciones de los estudiantes.

A diferencia de esta concepción, la docente investigadora concebía la evaluación como el instrumento para evidenciar si el estudiante podía o no desarrollar la prueba o la actividad sobre el tema tratado en la clase, asignando valores desde 10 al 100 (ver figura 5).

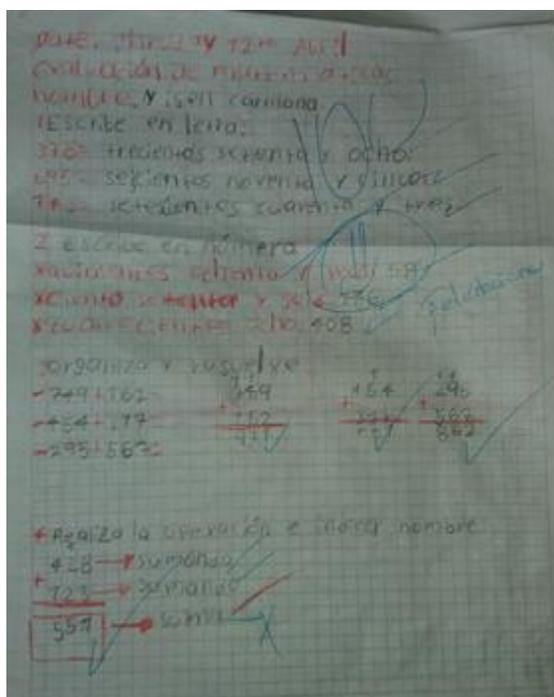


Figura 5 Evaluación. Fuente: estudiante de grado 2 año 2017

Esta evaluación realizada por la docente investigadora no estaba centrada en un carácter formativo, pues recaía en lo que el estudiante lograba resolver en la clase o el resultado de la prueba oral o escrita presentada, teniéndose en cuenta recursos como el cuaderno, los cuestionarios y las fotocopias de las actividades. No se hacía énfasis en la retroalimentación al estudiante, ni tampoco una valoración profunda y consciente de las estrategias y actividades realizadas por la docente, por tanto, este proceso se desvirtúa atendiendo a que poco se usó para tomar decisiones sobre la transformación de las acciones en pro de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, los aprendizajes evaluados en los estudiantes estaban basados, en su mayoría, en el reconocimiento de conceptos, la memorización y cálculo sistemático de información desconociendo de esta manera un proceso de aprendizaje basado en habilidades del pensamiento y comprensión del conocimiento (ver figura 6).

ACTIVIDAD

1. Define y escribe 5 ejemplos:

ARTICULO	SUSTANTIVO	GENERO	NUMERO

2. Recorta y pega 5 adjetivos

--

3. Escribe 6 ejemplos de palabras homónimas y escribe una frase con cada una .

Figura 6 Actividad evaluativa. Fuente: elaboración propia, inicios del año 2018

En este sentido y atendiendo a lo planteado por Feldman (2010) es importante establecer un propósito claro para la evaluación y de acuerdo con él, los criterios para tener en cuenta a la hora de ejecutarse. Para esto, es necesario determinar con anticipación el proceso evaluativo, estableciendo criterios y/o diseñando los instrumentos evaluativos que permitan evidenciar el estado de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo la eficacia de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, para, finalmente tener información que permitirá tomar decisiones sobre las acciones futuras que procuren el mejoramiento de las prácticas de enseñanza implementadas, ya que:

el éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas (Perrenoud, citado en Sanmartí, 2007, p.9).

Por consiguiente, “la evaluación no solo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen” (Sanmartí, 2007, p.9), entonces, el proceso evaluativo debe ser estructurado desde el momento del diseño y planeación de la clase, ya que según esta misma autora “no se puede considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2007, p.9); esta afirmación tiene una implicación directa en la práctica de enseñanza del profesor haciendo imperativo que determine anticipadamente, ¿Qué?,

¿Cómo? y ¿Cuándo? evaluar, definiendo y dando a conocer a sus estudiantes los criterios de valoración de acuerdo a los RPA de la clase, dando lugar a una comparación que permita conocer el estado de aprendizaje del estudiante en relación al punto de partida y los propósitos buscados; es decir, la planeación se ha de constituir como un proceso que permita al docente analizar sus acciones y su impacto en el proceso de aprendizaje ya que entre ellos hay una relación complementaria, que se manifiesta en la constante reflexión y evolución de la enseñanza .

4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Enfoque

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo donde, según Sternberg (2002) “el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa” (Citado en Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p.41) que para este caso es la práctica de enseñanza. En consecuencia, la investigación cualitativa permite al investigador interpretar de forma natural la realidad o el fenómeno estudiado, desarrollar comprensiones y nuevos conocimientos a partir de la reconstrucción de la realidad y desde la evaluación del desarrollo natural de los sucesos. (Hernández, Baptista y Fernández, 2014).

4.2 Diseño

El diseño utilizado en este trabajo fue la investigación-acción donde el profesor se involucra en el proceso como investigador. Según John Elliott (2005) “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores en vez de con los "problemas teóricos” (p.24) permitiendo la comprensión de su realidad desde la interpretación, análisis y reflexión sobre su práctica de enseñanza con la finalidad generar cambios que la mejoren. En concordancia Sandín (2003) plantea que “la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (citado en Hernández, Baptista y Fernández, 2014 p.496). En este caso, busca que el profesor se involucre de forma consciente y reflexiva en su quehacer, a fin de comprender y mejorar su práctica.

Para este efecto es necesario cumplir con unas etapas propuestas por Stringer (1999) y que permiten transformar las diferentes problemáticas. Estas son:

Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (Citado en Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p.497).

Sin embargo, en este proceso de investigación desarrollado se incluyó una etapa más, la etapa de reflexión, dando lugar a la estructuración de un ciclo PIER (Planear, implementar, evaluar y reflexionar) que da lugar a la comprensión y el desarrollo del conocimiento sobre la realidad de las prácticas impartidas por la docente investigadora.

Como apoyo al trabajo sobre los ciclos PIER se usó la metodología conocida como *Lesson Study*. Según Stiegler y Hiebert (1999): “las Lesson Study es el trabajo de investigación que desarrollan un grupo de docentes que se encuentran regularmente durante un periodo de tiempo largo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección.” (citado en Soto y Pérez, 2014).

Esta metodología comprende las siguientes etapas: 1. Definir un foco. 2. Planificar la lección. 3. Planificar la investigación sobre la lección. 4. Enseñar y observar la lección, recoger las evidencias y discutir. 5. Describir, analizar y revisar la lección, 6. Repetir el

ciclo en otra clase y observar de nuevo, Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia (Soto y Pérez, 2014). Esta metodología aportó de manera colaborativa al análisis, interpretación y reflexión de la práctica de enseñanza de la docente investigadora con el fin de comprender y transformar el fenómeno social educativo.

En consecuencia, para desarrollar la presente investigación se determinó que cada ciclo reflexivo, siguiera las siguientes fases:

Definición del foco: este podría dar cuenta de un tema, un concepto estructurante o un acuerdo metodológico, lo cual permitió identificar el objetivo de la Lesson Study.

Planeación: la docente investigadora realizaba su planeación, tanto de la clase como de la investigación, seguidamente era revisada por las pares colaboradoras donde proponían ajustes y hacían sugerencias. Luego la docente ajustaba su planeación partiendo de los aportes de las colaboradoras.

Implementación: después de realizar los ajustes, la docente investigadora ejecuta su planeación en el aula de clase y recoge las evidencias.

Evaluación de las prácticas de enseñanza: se analiza e interpreta el proceso de enseñanza desarrollado mediante las evidencias recolectadas.

Reflexión: a partir de la evaluación se reflexiona sobre lo sucedido y se plantean acciones que se deberán tener en cuenta en el siguiente ciclo.



Figura 7 Fases del proceso investigativo. Fuente: elaboración propia

4.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación fue la práctica de enseñanza, que se concibe como “el fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto profesor cuyo propósito es que otros sujetos aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2018) y se caracteriza por ser singular, dinámica, compleja, además está constituida por tres acciones que todo profesor realiza a la hora de enseñar: planear, implementar y evaluar el aprendizaje.

La práctica de enseñanza conlleva la responsabilidad de enseñar y validar el aprendizaje en los individuos. Por tal motivo el profesor desde su formación profesional y ética debe centrar la mirada en sus acciones para poder determinar si estas se desarrollan de una manera pertinente asegurando el aprendizaje. En este sentido, se han de analizar las prácticas con el fin de “lograr una comprensión más completa y profunda de la particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza” (Aiello, 2005, p. 330) y así mismo, poder reflexionar sobre ella para tomar decisiones que permitan mejorar el desempeño del profesor a la hora de enseñar y consolidar el aprendizaje.

Un docente, por consiguiente, debe asumir su rol de forma consciente, reconociendo que su trabajo tiene una finalidad que involucra no solo sus acciones sino a los estudiantes y su aprendizaje. Para lograr esto, el profesor debe construir su acción de enseñanza desde el ejercicio comprensivo de la misma, abordando y ejecutando acciones sobre los aspectos y elementos necesarios para conseguir los resultados esperados; realizando ejercicios investigativos que permitan observar, interpretar, analizar y reflexionar sobre las acciones que componen su práctica: la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, durante el desarrollo de la investigación se determinó que la planeación se constituye como la acción base de la práctica de enseñanza, atendiendo a que:

Es una función administrativa que sirve de base para otras funciones y determina por anticipado cuáles son los objetivos que deben cumplirse y qué debe hacerse para alcanzarlos; por lo tanto, es un modelo teórico para actuar en el futuro. La planeación comienza por establecer los objetivos y detallar los planes necesarios para alcanzarlos de la mejor manera posible. La planeación determina a dónde se pretende llegar, qué debe hacerse, cómo, cuándo y en qué orden (Chiavenato, 1999, citado en Ramírez y Ibarra, 2012. p.41).

En consecuencia, atendiendo al abordaje que se puede hacer desde la acción de planeación dentro de la práctica de enseñanza, esta se convirtió en uno de los elementos primordiales a investigar. Ansaldo afirma:

La planificación es el primer paso para lograr el aprendizaje completo y eficaz de los contenidos que requieren los alumnos. Es más, con una buena planificación los resultados son mucho más previsibles y por ende es un buen augurio para una evaluación satisfactoria (s. f.).

En este sentido, la planeación se conceptualiza como la base de la práctica de enseñanza ya que permite establecer claramente los objetivos y la ruta para conseguir lo esperado, si esta acción no es desarrollada no habrá claridad en la ejecución y por tanto

será difícil conseguir y evaluar el aprendizaje. Mendoza (2011) indica que una clase sin planeación es como un barco a la deriva, ya que el docente puede realizar actividades, pero sin un objetivo o razón clara, será una acción sin sentido. En consecuencia, toda acción de enseñanza debe tener una dirección que procure la consecución de un aprendizaje, y esta dirección la otorga la planeación, ya que la tarea del docente no se puede reducir a realizar actividades sin considerar ni siquiera una intención que las motive.

Esta situación reafirma la necesidad de planear la clase, siendo que, por medio de esta acción, el docente anticipa y organiza la actuación en el aula, guiando su intervención a el fin de alcanzar los propósitos definidos. Además, esta anticipación integra y da cuenta de las diferentes estrategias e instrumentos evaluativos, atendiendo a que como se indicó anteriormente “no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Sanmartí, 2007, p.9). Por consiguiente, la planeación, se constituye como la base de la implementación, orientando la intervención del docente en su acción dentro del aula desde la ejecución de las estrategias de enseñanza preestablecidas que integran al mismo tiempo los procesos evaluativos, complementando de esta manera la acción de enseñanza con el fin de conseguir el aprendizaje propuesto.

Por tanto, la planeación de la clase para el docente se convierte en “...el fundamento de su actividad, es decir, la finalidad de la planeación educativa” (Mendoza, 2001, p. 111). Siendo una acción fundamental que permite atender y regular las condiciones, los factores y los elementos de los escenarios donde se da la práctica de enseñanza, a fin de lograr el aprendizaje. Consecuentemente, su estructuración incide de forma directa en las actividades de implementación y evaluación del aprendizaje.

En atención a lo descrito anteriormente, el proceso investigativo se centró en la acción constitutiva de la planeación ya que, de su elaboración adecuada, consciente y responsable se promovió un impacto directo en las otras acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: la implementación y la evaluación del aprendizaje.

4.3.1 Pregunta de investigación.

El desarrollo de esta investigación que abordó el análisis de la práctica de enseñanza por medio de la realización de diferentes ciclos reflexivos con la finalidad de generar acciones que permitieran mejorarla, y que inició con el trabajo desde las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, pero que finalmente, como resultado del análisis conceptual y del proceso investigativo, se enfoca en el estudio de la acción constitutiva de la planeación, permitió plantear y responder la siguiente pregunta:

¿De qué manera transformar las prácticas de enseñanza desde el ejercicio reflexivo sobre la planeación?

4.3.2 Objetivos.

En este proceso, donde cada ciclo daba lugar al descubrimiento de hitos, que progresivamente permitieron establecer acciones que se proyectaron hacia el mejoramiento de la práctica de enseñanza, se lograron alcanzar unos objetivos que se enumeran a continuación:

4.3.2.1 Objetivo general.

Transformar las prácticas de enseñanza desde el ejercicio reflexivo sobre la acción constitutiva de la planeación

4.3.2.2 Objetivo específicos.

- Analizar y comprender las prácticas de enseñanza impartidas por la docente investigadora para reflexionar sobre ellas y establecer acciones de mejora en busca de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Identificar la planeación como acción fundamental que permite transformar las prácticas de enseñanza desde su incidencia en las acciones de implementación y evaluación del aprendizaje.
- Desarrollar y describir un proceso de evolución en las planeaciones, respondiendo a la necesidad de propiciar un cambio en las prácticas de enseñanza.
- Diseñar una ruta de planeación que vincule elementos (RPA, desempeños de comprensión y evidencia de aprendizaje) que mejoren la práctica de enseñanza.

4.4 Recolección de datos

La recolección de datos que: “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p.397) fue esencial porque permitió obtener información que posteriormente se analizó y se organizó para su comprensión.

4.4.1 Instrumentos de recolección.

Según Perdomo (2020), un instrumento de recolección de la información se puede definir como un recurso que registra información; puede ser tanto de forma digital, como escrita en papel. De acuerdo con Tamayo (2011), un instrumento es un formato en el que se registran datos de forma sistemática; son de gran utilidad para registrar los hechos de forma clara y se diseña basándose en la operacionalización de las variables. Para este mismo autor, los instrumentos pueden ser cuestionarios, listas de cotejo, video filmadora, grabadora de audio, cámara fotográfica.

4.4.1.1 Los vídeos de clase y las fotografías.

Durante la investigación la docente investigadora recolectó información a través de fotografías y vídeos. Inicialmente se grabó la totalidad de la sesión de clase, pero con el desarrollo del proceso se especificó que solo era necesario grabar o tomar fotografías de los momentos en los cuales se quería profundizar.

4.4.1.2 Audios.

Al inicio de la investigación no se recolectó información a través de audios. Sin embargo, al adquirir mayor habilidad investigativa, la docente identificó este recurso como un insumo importante en su investigación para la obtención de datos

4.4.1.3 Trabajos de los estudiantes.

Durante todo el proceso de investigación, se recolectaron los trabajos elaborados por parte de los estudiantes como fuente principal de información para analizar los resultados, progresos y alcances de los mismos.

4.4.1.4. La rejilla.

La recolección de los datos se hizo en una rejilla de recolección denominada narrativa, donde se recogían y organizaban los datos observados. (Anexo 1). En esta rejilla se consignaba lo sucedido en cada una de las acciones constituidas de la práctica de enseñanza, dando lugar también a las apreciaciones realizadas por las pares colaboradoras que conformaban el grupo de las *Lesson Study*. En este sentido se encontraba una fase de planeación, una de implementación y una de evaluación. Esta última fase daba cuenta del análisis y reflexión emergente del ciclo desarrollado, construcción que nacía de la interpretación de lo sucedido en el proceso.

4.4.1.5 Protocolo de valoración.

Es un instrumento que se utilizó en el marco del trabajo desde las *Lesson Study*, donde las pares colaboradoras valoraron las acciones realizadas por la docente investigadora, usando la denominada, escalera de retroalimentación (anexo 2) siendo “una herramienta que ayuda a cultivar una cultura de la valoración. Es una guía que puede ayudar a otros a apoyar la indagación en el aprendizaje, estableciendo una cultura de confianza y apoyo constructivo.” (Goodrich, s. f.) que se basa en describir, valorar, preguntar y sugerir.

La información obtenida de estas valoraciones nutrió la reflexión individual de la investigadora, permitiendo llegar a conclusiones y cambios en los ciclos reflexivos realizados, promoviendo de esta manera la transformación de la práctica de enseñanza.

4.4.2 Técnica de investigación.

Las técnicas de información según Perdomo (2020) “indican el “cómo”, es decir de qué manera se recogerán los datos. Algunas de ellas pueden ser: observación, encuesta, entrevista, análisis documental, entre otros”. En este sentido la observación se convirtió en la técnica utilizada para describir y comprender el fenómeno estudiado por la docente investigadora

4.4.2.1 La observación.

La observación es un procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla normalmente sus actividades... conlleva alternativamente varias significaciones más específicas, derivadas de su primer sentido (la observación considerada como un proceso) (Fabbri, 2010).

Esta técnica permitió observar de manera consciente y específica las prácticas de enseñanza, favoreciendo la recolección de datos que fueron fundamentales en este proceso de investigación. Para realizar esta observación de las prácticas se hizo necesario que la docente investigadora grabara las clases, recolectara trabajos de los estudiantes y tomara evidencia fotográfica sobre lo sucedido en las clases.

5. CICLOS DE REFLEXIÓN

En este capítulo se describe el proceso desarrollado en cada uno de los ciclos reflexivos ejecutados en esta investigación, los cuales llevan el nombre de acuerdo con los hitos definidos en ellos. Consecuentemente cada ciclo, comprende la descripción del análisis de cada una de las acciones que constituyen la práctica de enseñanza desarrollada por la docente investigadora (planeación, implementación y evaluación del aprendizaje) y atendiendo a las etapas desarrolladas desde el ciclo PIER y la Lesson Study.

En atención a lo descrito, cada ciclo inicia por la narración del proceso de planeación, seguido por la descripción del proceso de intervención y evaluación del aprendizaje, continuando con la interpretación de las acciones de las acciones realizadas y finalizando con la reflexión obtenida del mismo, la cual permite establecer acciones de mejora para el ciclo siguiente.

5.1 Ciclo 0. Realizando un diagnóstico

En este ciclo la docente investigadora, hizo una revisión y análisis a la luz de diferentes sustentos teóricos, sobre sus prácticas de enseñanza desarrolladas hasta el momento. Esta revisión partió de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza mencionadas a lo largo del trabajo, la planeación, la intervención y los procesos de evaluación de aprendizajes. Este ejercicio permitió establecer que, aunque se desarrollaban estos procesos de una forma comprometida y responsable, las tres acciones constitutivas tenían diferentes aspectos susceptibles a mejorar. Varios fueron los elementos que captaron la atención de la investigadora, por ejemplo, que la acción de planeación, siendo el proceso inicial y base para direccionar la acción de enseñanza, carecía de rigurosidad, lo cual incidía directamente en la implementación y la evaluación del aprendizaje. En la implementación se evidenció el uso de la comunicación vertical y el uso reiterativo del trabajo individual, en cuanto a la evaluación, era un instrumento que permitía asignarle un valor numérico a lo que cada estudiante hacía. Los aspectos encontrados en este análisis se describen con más detalle en el capítulo de prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.

En este análisis también se encontró que la forma en que se desarrollaban estas acciones constitutivas corresponde en su mayoría a una enseñanza tradicional que apunta al aprendizaje de un tema de forma memorística y repetitiva, lo cual permite evidenciar que el interés del docente radica en cumplir con el plan de estudios, desconociendo procesos significativos que permitan desarrollar en el estudiante el pensamiento y alcanzar un aprendizaje más significativo.

Partiendo de esta situación y retomando la postura de Perkins (1992) quien indica que:

el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz se encuentra en experiencias de aprendizaje en las que piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo (citado en Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.64).

Se hace necesario que, el profesor diseñe estrategias que permitan alcanzar el aprendizaje en los estudiantes a partir de la retención, comprensión y el uso del conocimiento, lo cual lleva a la docente investigadora a reconocer la importancia de transformar su práctica de enseñanza desde la generación de cambios que busquen el desarrollo del pensamiento para llegar al aprendizaje.

Ahora bien, como se indicó en el capítulo anterior, para el desarrollo de este proceso de investigación se conformó el grupo de *Lesson Study*, integrado por docentes del mismo nivel de enseñanza, con la finalidad de poder realizar un trabajo colaborativo de análisis de las prácticas que permitiera obtener información relevante para nutrir el proceso de reflexión individual del profesor investigador. En consecuencia, desde esta metodología cada ciclo se caracterizó por momentos individuales y momentos colaborativos, en los primeros se planea, se implementa y evalúa la propia práctica en el aula, y en los subsiguientes se requiere la participación de grupos, facilitando un proceso de reflexión colaborativa que a través de un lenguaje común se enfoca en el análisis de la práctica desde sus acciones constitutivas buscando la transformación de la realidad mediante la participación de todos en el diseño, el desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio (Pérez, 2005), para poder así, lograr resultados más favorables.

De esta manera, para iniciar los ciclos reflexivos fue necesario realizar algunos acuerdos que retomaran las intenciones y perspectivas de las docentes involucradas en el proceso. En el primer acuerdo se estableció que la práctica de enseñanza tendría que proponer y propiciar acciones que apunten al desarrollo de la comprensión, lo que según Perkins (1999) consiste en “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”.

En concordancia, como segundo acuerdo se estableció que las actividades propuestas se diseñaran teniendo en cuenta las características de los desempeños de comprensión que según Barrera y León (2014) constituyen aquello que los estudiantes hacen, siendo el corazón del aprendizaje y suponen un papel activo del estudiante comprometiéndolo con sus intereses e ideas y enganchándolo con el objeto de estudio, para conducirlo al conocimiento y a la comprensión a partir del ejercicio del pensamiento reflexivo sobre lo que sabe y que le permite la toma de decisiones para actuar en su contexto.

Por tanto, para los ciclos reflexivos las actividades planteadas en la planeación, es decir, los desempeños de comprensión debían cumplir con por lo menos 4 de las siguientes características:

- Tener conexión con saberes previos.
- Relación con el resultado esperado de la sesión.
- Que involucre el pensamiento.
- Participación de los estudiantes.
- Despierte el interés.
- Procure la aplicación del conocimiento.

Por último, la metodología de las *Lesson Study* solicitaba establecer un foco de investigación que orientara el trabajo del ciclo reflexivo. Para este momento, el grupo de colaboradoras interpretó que este foco debía hacer referencia al aprendizaje de los estudiantes, es decir a un tema estructurante, (aspecto que cambió con el transcurso de la investigación), lo cual las llevó a proponer inicialmente una problemática común en las clases de cada colaboradora: la producción de textos y la comprensión de lectura. Ahora bien, atendiendo a la problemática y al marco del pensamiento lógico verbal trabajado en el seminario de profundización de la maestría, se acordó trabajar las habilidades comunicativas, es decir, “la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito” (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur y Ramírez, 2009).

Al abordar las habilidades comunicativas se hace referencia a las acciones de hablar, escuchar, escribir y leer. Aunque se evidenciaba un problema de lectura y escritura en los estudiantes, fue necesario esclarecer en cuál de estas habilidades se haría profundización en la primera lección, atendiendo a que el desarrollo de unas habilidades puede fortalecer otras. En este sentido se pensó en fortalecer la oralidad buscando que ésta influyera en el mejoramiento de la lectura y escritura. Además, también se tuvieron en cuenta los estándares curriculares propuestos por el MEN que constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo. En dichos estándares curriculares se encontró como el primero “Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos” (MEN, 2006), lo que fortaleció la decisión de iniciar el trabajo desde la oralidad, asumida como una práctica social que implica formas de acción (habla y escucha) entre personas, que se articulan a partir del uso lingüístico (Rodríguez, 2006).

5.2 Ciclo 1. Iniciando un proceso de cambio

5.2.1 Planeación.

Para este ciclo fue hecha para grado quinto en la asignatura de lengua castellana con el tema sustantivos y sus clases. Ahora bien, teniendo en cuenta los acuerdos basados en el grupo de las *Lesson Study*, el foco fue la oralidad desde el campo del fortalecimiento de habilidades de habla y escucha, y atendiendo a estos dos ítems se establecieron las actividades, teniendo en cuenta las características acordadas por el grupo colaborativo. Este diseño se realizó en dos momentos, en el primero se elaboró una planeación inicial en una rejilla donde las pares colaboradoras hicieron sugerencias y comentarios. (Anexo 3) Posteriormente se desarrolló un protocolo de valoración sobre la planeación.

En el segundo momento se ajustó la planeación a partir de los aportes de las pares colaboradoras y se consignó en otra rejilla que permitía registrar toda la información de lo sucedido en el transcurso del ciclo. (Anexo 4)

La planeación final propuesta constaba de tres aprendizajes esperados que abordaban el foco establecido y la temática correspondiente. Para lograr alcanzar estos aprendizajes se programaron actividades, cada una con sus respectivos propósitos. Estas actividades cumplían por lo menos con 4 de las características de los desempeños de comprensión acordados por el grupo de colaboradoras. Este proceso de verificación de las actividades

se realizó mediante el protocolo de valoración de la planeación desde el grupo de las *Lesson Study*.

Actividades

1. Presentación de los aprendizajes esperados, la cual tenía como propósito compartir e informar a los estudiantes lo que se quería con la sesión.
2. Rutina de pensamiento llamada, conversación sobre el papel, esta actividad tenía varios propósitos como reconocer el estado de los conocimientos adquiridos, puntos de vista y comprensiones sobre la temática para propiciar el diálogo grupal.
3. Diálogo sobre la temática orientado por la docente partiendo de las preguntas y respuestas de la actividad anterior para conceptualizar en un esquema, aquí el propósito era promover la organización y la construcción del conocimiento a partir de las comprensiones del estudiante en ambientes de diálogo.
4. Escuchar y copiar una anécdota señalando los sustantivos, siendo el propósito generar ambientes de habla y escucha que permitan la conexión entre el conocimiento adquirido y su relación con la vida diaria.
5. Por último, la rutina de pensamiento llamada color- símbolo- imagen, con el fin de realizar asociaciones desde la temática para establecer las comprensiones alcanzadas.

5.2.2 Planificación de la investigación.

El proceso de investigación en este ciclo se desarrolló de la siguiente manera: se realizó una planeación inicial, seguidamente el grupo colaborador realizó ajustes y sugerencias, luego la docente investigadora ajustó su planeación de clase y las evidencias a recolectar durante la implementación de la clase, para lo cual se determinó grabar la clase y tomar evidencia fotográfica de los trabajos que los estudiantes realizaron en la ejecución de las actividades planteadas. A continuación, se siguió con la observación y el análisis de lo acontecido en la clase y de los trabajos realizados, a fin de comprender lo que sucedió con respecto al aprendizaje esperado, a las actividades y propósitos planeados y así finalmente poder establecer acciones de mejora para el ciclo siguiente. La información de todo el proceso que se realizó se consignó en las rejillas referenciadas anteriormente en los anexos 3 y 4.

5.2.3 Implementación.

La clase inició con la socialización de los aprendizajes esperados, la docente los escribió en la parte superior del tablero al mismo tiempo que contaba lo que se quería alcanzar con la clase, involucrando en ciertos momentos a los estudiantes formulando preguntas. A continuación, la docente solicitó a los estudiantes que escucharan atentos y empezó a explicar cómo se desarrollaría la rutina de pensamiento “conversación sobre el papel”, durante la explicación preguntó si era clara la información o si había alguna pregunta para verificar la recepción de la información. En seguida, la profesora dio aval para que los estudiantes organizaran grupos, aunque hubo dificultad porque algunos estudiantes no se ubicaban en ningún grupo, la docente hizo un llamado de atención para resolverlo. Acto seguido, entregó a cada grupo un cartel con una pregunta, dio un espacio para que la leyeran e hicieran preguntas sobre la actividad, algunos preguntaron y las dudas fueron atendidas. Luego se inicia la rotación de los grupos, indicando un tiempo

límite por mesa, aunque fue necesario en cada rotación dar tiempo adicional ya que los estudiantes no alcanzaban a contestar o escribir sus aportes en el tiempo contemplado. Cuando se terminó la rotación la profesora inició la indagación en forma de plenaria sobre las preguntas propuestas en los carteles, mientras los estudiantes responden la docente orienta sus respuestas y resuelve dudas, a la vez que va realizando el esquema sobre el tema en el tablero. La evaluación en esta actividad se enfatizó en la participación de los estudiantes tanto de forma oral como escrita.

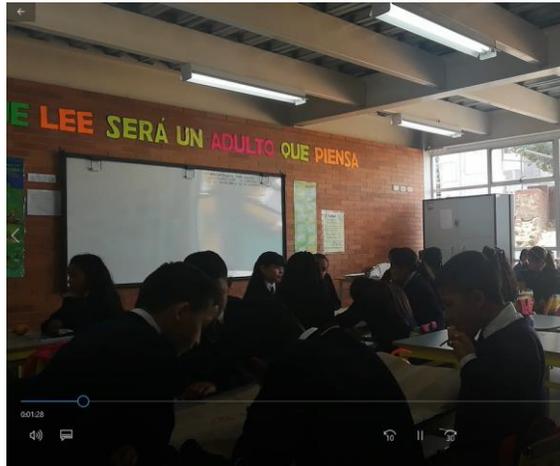


Figura 8 Grupo de estudiantes haciendo la rutina. Fuente: elaboración propia.

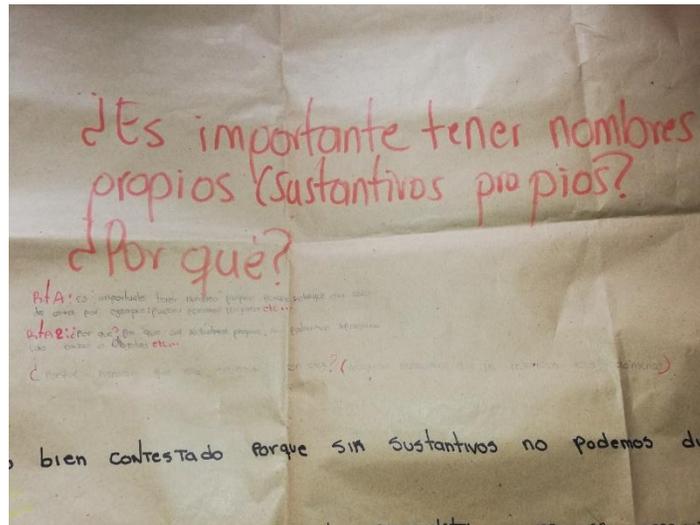


Figura 9 Rutina de pensamiento. Fuente: elaboración de estudiantes de grado quinto.

La docente pide a los estudiantes que se organicen por parejas y explica la actividad indicando que deben intercambiar experiencias anecdóticas, copiarlas en los cuadernos y clasificar los sustantivos.

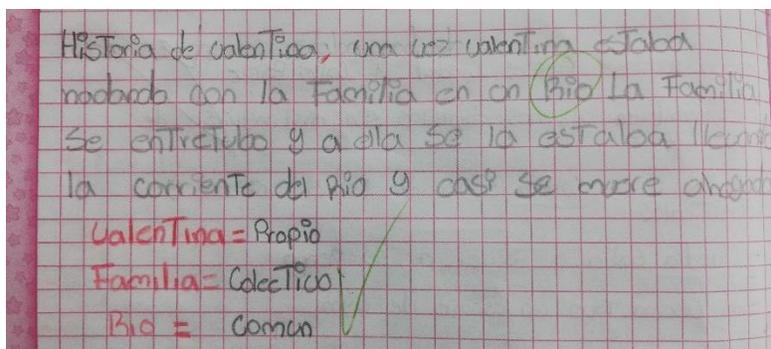


Figura 10 Anécdota. Fuente: estudiante de grado quinto.

La docente atiende dudas, explica con ejemplos para que los estudiantes puedan resolver sus inquietudes. En esta actividad se evalúa el trabajo realizado en los cuadernos. La actividad 4 C.S.I. planeada no se alcanzó a implementar. Finalmente, la docente vuelve a los aprendizajes esperados y pregunta sobre si se alcanzaron, los estudiantes participan de forma oral expresando sus comentarios sobre lo preguntado por la docente.

5.2.4 Interpretación de la acción de enseñanza.

La planeación realizada por la docente investigadora hace énfasis en el desarrollo de la oralidad (foco) y la temática de la clase, por consiguiente, las actividades involucraron acciones que permitieran abordar ambos ítems en busca de alcanzar los aprendizajes esperados. Atendiendo a esto, fue necesario establecer propósitos a cada una de estas actividades con el fin de identificar su pertinencia. Según Espinal (2012) un propósito es el elemento que da intencionalidad y direccionalidad a la planificación expresando aspectos que se quiere conseguir, por tanto, permite establecer el ¿Para qué? de cada una de las actividades. En este sentido, desde la intención de la planeación se abordaron diferentes campos lo cual género que los propósitos de cada actividad fueran diversos a fin de tener en cuenta todos los aprendizajes esperados para la sesión.

Otro aspecto importante tenido en cuenta en el diseño de estas actividades fue que cumplieran con las características de desempeños de comprensión, con el fin de que los estudiantes no solo se enfoquen en un contenido, si no que en realidad interactúen con el conocimiento para aprenderlo y comprenderlo. Ahora bien, para que esto se pueda llevar a cabo es necesario que el docente tenga “dos metas claves: 1. Crear oportunidades para pensar y 2. Hacer visible el pensamiento de los estudiantes” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 63).

En atención a lo declarado en el párrafo anterior, la docente propuso la adaptación y el uso de rutinas de pensamiento como herramienta facilitadora de estos espacios de pensamiento. En un primer momento se usó la rutina llamada “conversación en el papel” que “resalta la noción de construir comprensión de una forma colaborativa al exponer ideas, cuestionar a otros y desarrollar las ideas a mayor profundidad” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.127). Esta rutina se ajustó a la intención del momento en la clase, no solo desde el tema sino desde el trabajo de la oralidad, permitiendo la visualización del pensamiento desde la activación de los conocimientos previos y la expresión de las comprensiones de los estudiantes como se evidencia en la Figura 11.

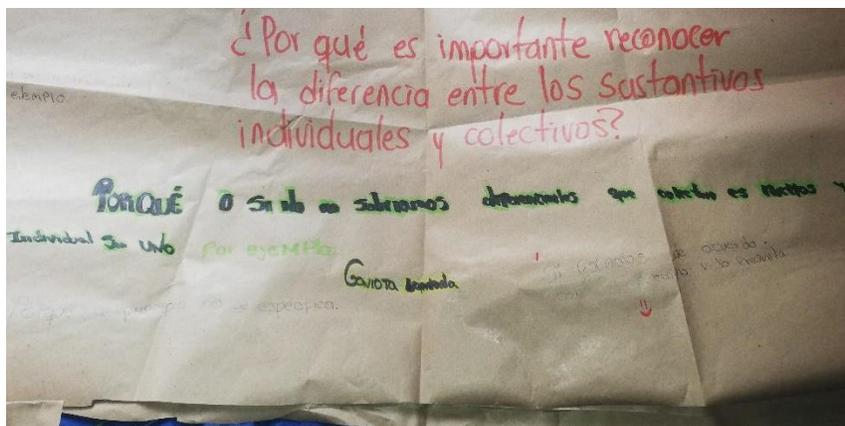


Figura 11 Rutina de pensamiento "conversación en el papel". Fuente: estudiantes de grado quinto.

En el ejemplo dado, en el cartel los estudiantes exponen las conclusiones a las que llegan después de dialogar en grupo. Al escribir su respuesta se evidencian sus pensamientos sobre la importancia de los sustantivos individuales y comunes, indicando un razonamiento al manifestar que “es importante porque no se sabría diferenciarlos que colectivo es muchos e individual es uno” además, dan un ejemplo “gaviota y bandada” idea que permitió al docente conocer el estado de la comprensión del estudiante desde sus propios argumentos, aspecto importante para el desarrollo de las actividades futuras.

Por otro lado, al estructurar las actividades desde la participación de los estudiantes mediante el uso del diálogo y de la pregunta, permite involucrarlo en la construcción del conocimiento y posibilita la expresión de sus propias comprensiones, así como se evidencia en la siguiente transcripción del vídeo de la clase:

Profesora: ¿Quién me quiere decir exactamente que es un sustantivo?

Estudiante 1: un sustantivo es un concepto... como las cosas que nos rodean.

Profesora: exacto, pero ¿Qué es un sustantivo?

Estudiante 2: un sustantivo es.... Es, es un objeto que podemos ver y tocar.

Profesora: sí, pero un sustantivo es algo más.

Estudiante 3: ...son nombres.

En este fragmento se evidenció que la docente hace partícipes a los estudiantes desde la generación de preguntas, los escucha y los orienta en sus comprensiones. De esta manera activa su pensamiento que es visualizado a través de sus expresiones orales o escritas.

También es importante diseñar actividades que permitan establecer conexiones entre la temática y el contexto de los estudiantes lo cual facilita la comprensión y asimilación del conocimiento dándole “un sentido de propósito no sólo para su vida sino para la disciplina objeto de estudio...permitiendo que los estudiantes piensen con y a través del contenido” (Barrera y León, 2014, p.31) así como se evidencia en la Figura 12.

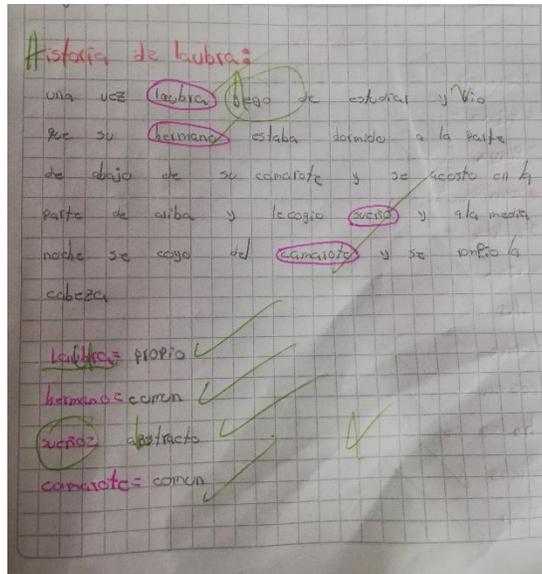


Figura 12 Trabajo de estudiantes “anécdota”. Fuente: Estudiantes de grado quinto.

En este ejemplo, se evidencia cómo el estudiante puede usar y/o identificar el conocimiento adquirido en la expresión de un acontecimiento de la vida diaria. Además, este ejercicio le permitió a la docente investigadora reconocer la comprensión que había alcanzado el estudiante.

Así mismo, cada una de las actividades, como se dijo anteriormente, tenía un propósito desde la oralidad (el foco), lo cual hizo que fueran diseñadas desde ambientes grupales. En todas las actividades la docente integró acciones que le permitieran al estudiante, dialogar, con sus compañeros, o con la docente, expresar sus opiniones y escuchar la de los demás. Esto con la finalidad de alcanzar el aprendizaje esperado propuesto desde este ítem.

Por otro lado, en la implementación, la flexibilidad en el uso del tiempo y la disposición de las actividades por parte de la docente fue fundamental ya que en el transcurso de la clase se pueden presentar situaciones que obligan a realizar cambios.

En cuanto a la evaluación, se caracterizó por ser procesual, se tuvo en cuenta las actitudes, el compromiso, la participación y los trabajos realizados en el cuaderno, lo cual permitió verificar que tanto había comprendido el estudiante sobre el conocimiento abordado. En este sentido, al valorar los trabajos se evidenció que los estudiantes lograron alcanzar un aprendizaje, adquiriendo el conocimiento y reconociéndolo en situaciones de su vida diaria.

5.2.5 Reflexión.

Es importante establecer aprendizajes esperados que permitan diseñar con más rigurosidad la estrategia de enseñanza. Para este ciclo se plantearon tres que apuntaban a diferentes campos, uno con relación al foco, otro hacia lo que la docente quería evidenciar y otro hacia el conocimiento que el estudiante debía alcanzar en la sesión. En este sentido se resaltó que la docente investigadora estableciera para el siguiente ciclo

una planeación con aprendizajes esperados concretos y precisos que permitan orientar de manera específica el establecimiento de las actividades y/o estrategias para la sesión.

Esto atendiendo a que la falta de concreción en los resultados esperados generó una desorientación en el diseño de actividades, ya que además de proponerse varias, algunas fueron estructuradas teniendo en cuenta hasta seis propósitos causando una especie de saturación. Además, esta sobrecarga en las actividades se evidenció en la implementación de la clase ya que no se alcanzó a realizar todo lo planeado y algunas fueron poco eficaces como respuesta a esta misma situación. En consecuencia, para el siguiente ciclo se propone establecer en la planeación, actividades que atiendan a propósitos claros que procuren el alcance del aprendizaje esperado.

Esta situación conlleva a tener presente otros elementos a la hora de planear, como lo es el tiempo dispuesto para la clase, con el fin de optimizar el recurso y alcanzar lo esperado para la sesión. La planeación no puede realizarse sin desconocer este elemento, porque si se proyecta realizar muchas actividades, pueden generarse dos situaciones, una, que se crea un ambiente enfocado en el cumplimiento de lo planeado dejando en segundo plano la intención real de las mismas, y dos, que se realicen solo algunas de las actividades rompiendo la secuencia y la estrategia planeada, lo cual afecta el alcance del aprendizaje. En este sentido para el siguiente ciclo se deben tener en cuenta el tiempo de clase y de acuerdo con él, estructurar las actividades a fin de que se puedan desarrollar a cabalidad.

En cuanto a las actividades planeadas, permitieron visualizar el pensamiento, desarrollar la comprensión del conocimiento y hacerla evidente, lo cual invita a seguir en el siguiente ciclo con el diseño de actividades caracterizadas como desempeños de comprensión que inviten a los estudiantes a participar en la construcción del conocimiento, ejemplificando, explicando y argumentando. Sin embargo, se ha de tener cuidado en el tono de voz usado en el desarrollo de la clase ya que se evidenció que en algunos momentos este fue muy alto y cortante, hecho que no favoreció el ambiente de la clase, afectando la disposición de los estudiantes, en ese sentido, para el siguiente ciclo se propone que la docente maneje un canal de comunicación más cercano.

Por otro lado, la docente investigadora, en este inicio del proceso de cambio donde intenta vincular procesos que favorezcan el desarrollo del pensamiento y alcanzar la comprensión del conocimiento, encontró que el contenido dado en la clase no se reduce al campo disciplinar, sino que:

son las actividades, las experiencias y los saberes disciplinares. Son todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza... pueden ser propósito y medio. Propósito cuando se forma para una disciplina o profesión, y medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc. (Maldonado, 2005, citado en Sánchez, s. f.).

En este sentido, los contenidos son un propósito de enseñanza y se constituyen en un medio para desarrollar el pensamiento. En consecuencia, el contenido puede ser un pretexto del cual se vale el docente para poder desarrollar en el estudiante diferentes saberes y habilidades. Ahora bien, el surgimiento de los campos disciplinares y temáticos sedan en un marco de organización, regulación y calidad, para que desde las políticas

educativas se brinde la posibilidad de ofrecer la misma formación educativa en las diferentes instituciones educativas. Sin embargo, estos contenidos no hacen referencia solo a un tema sino se constituyen como un elemento holístico, que según Sánchez (s. f.). se convierten en “saberes culturales, en los que se incluyen hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses, hábitos, pautas de comportamiento, e incluso, competencias”

En consecuencia, las planeaciones llevadas a cabo en esta investigación se basan en saberes disciplinares de la lengua castellana, no para memorizar ni repetir, sino para desarrollar en busca de favorecer el pensamiento, la comprensión del saber y la búsqueda de la adquisición de habilidades que le permitan atribuirle un significado a su realidad.

Con respecto a la oralidad, se pudo verificar que al establecer espacios de expresión, donde el estudiante tenga la posibilidad de hablar, ser escuchado y de reproducir de forma escrita lo que escucha, apoya la idea de que el estudiante vaya desarrollando habilidades que le permitan ir construyendo una concepción del mundo e ir integrándose a él de forma más activa ya que le posibilita "usar información escrita y oral necesaria para la participación solidaria, crítica y creativa del ciudadano en la sociedad, apropiarse de información significativa para el propio desarrollo y la autonomía y aportar al desarrollo de la sociedad mediante las propias capacidades" (Atorresi, 2005 citado en Rodríguez, 2006, p.65).

Ahora bien, para el siguiente ciclo, se propone hacer énfasis en la escucha (foco), que según los lineamientos curriculares “implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados”, atendiendo a que, en el desarrollo de esta clase, se manifestó dificultad en el momento en que los estudiantes debían escuchar a los demás.

Por último, desde el grupo de investigación que desarrolla el trabajo bajo la metodología de la *Lesson Study* se determinó un formato nuevo, la rejilla de recolección, para trabajar cada ciclo donde se permitió la visualización de todo el proceso investigativo (Anexo 5). En este formato se agregó una casilla que diera cuenta del aprendizaje esperado y otra para la definición teórica del foco, esto con la finalidad de orientar la acción de enseñanza desde el concepto mismo. También se ajustó el protocolo propuesto para evaluar los ciclos: la escalera de retroalimentación.

5.3 Ciclo 2. Estudiando posibilidades de transformación: la secuencia

5.3.1 Planeación.

Desde los acuerdos de las *Lesson Study*, la planeación continua con el foco establecido, que para el momento de la investigación seguía siendo la oralidad, pero desde la profundización en la habilidad de escucha, entendida como el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente, que además de oír involucra la capacidad de recibir y responder ante un estímulo físico y utilizar la información captada. (Beuchat, 1989). Además, se establece la importancia de proponer aprendizajes concretos y precisos que ayuden a orientar la acción de enseñanza. Un

último acuerdo respondió a la necesidad de compartir con los estudiantes los aprendizajes esperados al inicio de la clase.

Atendiendo a la información anterior, la clase fue propuesta para grado quinto en la asignatura de lengua castellana con el tema los adjetivos. Este proceso se realizó en tres momentos, en el primero hubo una planeación inicial que tenía en cuenta el tiempo dispuesto para la clase, en el segundo una valoración por parte de las pares colaboradoras y en el tercero se ajustó la planeación de acuerdo con los aportes realizados. Sin embargo, esta vez todo el proceso se organizó en una misma rejilla con el fin de tener en un solo instrumento toda la información del ciclo.

En consecuencia, se establecieron dos aprendizajes esperados, uno que diera cuenta del foco y el otro de la temática abordada; y cuatro actividades, cada una con sus respectivos propósitos (Anexo 6). Se procuró establecer las actividades necesarias para lograr el aprendizaje con la finalidad de optimizar el tiempo y para evitar la generación masiva de propósitos, se trató de abordar cada aprendizaje esperado de manera concreta.

1. Presentación de los aprendizajes esperados para la clase.
2. Juego de palabras, con dos propósitos, generar ambientes de escucha para comprender a los demás y conectar los saberes previos con la temática tratada en la sesión.
3. Conceptualización del conocimiento a partir del diálogo: el propósito era promover la construcción del conocimiento a partir de la escucha de las comprensiones de los estudiantes y la retroalimentación docente.
4. La expresión de comprensiones: que tuvo dos propósitos, uno, establecer ambientes de habla y escucha para entender las ideas de los demás y dos, reconocer las comprensiones alcanzadas por los estudiantes.

5.3.2 Planificación de la investigación.

El proceso de investigación en este ciclo se desarrolló de la misma manera que el ciclo anterior, se realizó una planeación inicial, seguidamente el grupo colaborador realizó ajustes y sugerencias, luego la docente investigadora ajustó su planeación de clase y la planeación de las evidencias a recolectar, para lo cual se determinó grabar la clase y tomar evidencia fotográfica de los trabajos que los estudiantes realizaron en la implementación de las actividades planteadas. Después se siguió con la observación y el análisis de lo acontecido en la clase y de los trabajos realizados, a fin de comprender lo que sucedió con respecto a los aprendizajes esperados, las actividades y propósitos planeados y así finalmente poder establecer acciones de mejora para el ciclo siguiente. La información de todo el proceso que se realizó en el ciclo se consignó en la nueva rejilla propuesta por el grupo de la *Lesson Study*. referenciada en el anexo 5.

5.3.3 Implementación.

La docente inició presentando los propósitos para la sesión, los copió en el tablero y pidió la colaboración de algunos estudiantes para que los leyeran en voz alta, a la vez preguntaba en plenaria que habían comprendido. Escuchó la participación de algunos estudiantes y seguidamente solicitó que en el cuaderno todos debían escribir lo que comprendieron sobre estos propósitos como se evidencia en la Figura 13.

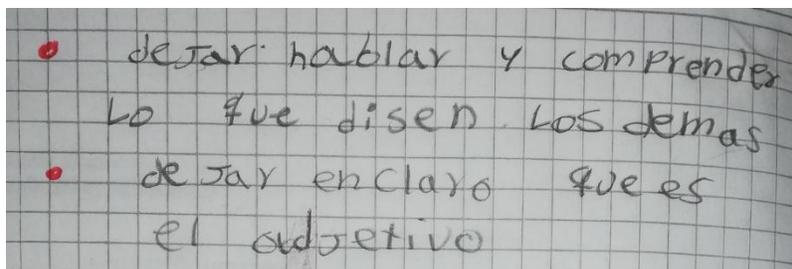


Figura 13 Producción de un estudiante. Fuente: estudiante de grado quinto.

A continuación, la docente pidió total atención, explicó la actividad “juego de palabras” y dio varios ejemplos de lo que los estudiantes debían hacer. Durante la explicación, respondía dudas, hacía aclaraciones y también recordaba la importancia de escuchar atendiendo a que este era un aprendizaje esperado de la clase. Luego dio paso a la organización del salón en mesa redonda e inició el juego. En este juego los estudiantes, en grupos debían describir sustantivos y adivinarlos.



Figura 14 Actividad: juego de palabras. Fuente: elaboración propia.

En esta actividad los estudiantes se mostraron motivados e interesados, sin embargo, en ocasiones se les dificultó encontrar palabras para describir, entonces acudían a usar frases que describieran los sustantivos. En algunos casos la docente estuvo haciendo preguntas, orientando a los estudiantes para que lograran hacer la descripción. En el desarrollo de este juego un grupo estuvo inconforme con el puntaje obtenido, la docente los escuchó, colocó a consideración la situación con todo el curso y con ayuda de ellos buscaron alternativas para solucionarla.

En la siguiente actividad, la docente partió de las palabras utilizadas en el juego, realizó algunas aclaraciones e hizo preguntas con el fin de involucrar a los estudiantes en la conceptualización del tema. De esta manera a través del diálogo entre el docente y los estudiantes se llegó a la construcción de la definición del adjetivo. Para verificar si se había comprendido el tema, la docente pidió a cada estudiante un ejemplo. A continuación, les pidió que escribieran en su cuaderno lo que comprendieron del tema, dando otros ejemplos como se evidencia en la Figura 15.

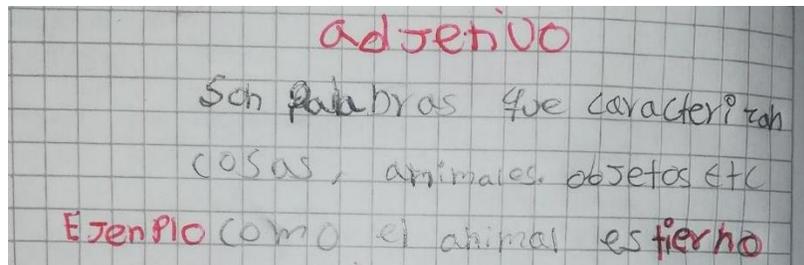


Figura 15 Expresión de ideas sobre lo comprendido de la clase. Fuente: estudiante de grado quinto.

Finalmente, la docente pidió que expresaran en su cuaderno si se habían cumplido los aprendizajes esperados.

5.3.4 Evaluación.

Se caracterizó por ser un proceso que tiene en cuenta la actitud, participación y comprensión del conocimiento. Se realizó una valoración hetero-evaluativa donde el docente observó las comprensiones alcanzadas por los estudiantes a través de la revisión del trabajo realizado por ellos mismos, donde debían expresar sus comprensiones sobre lo que habían visto en clase.

5.3.5 Interpretación de la acción de enseñanza.

Se estructuraron dos aprendizajes esperados, uno desde el foco (oralidad) y otro desde la temática (el adjetivo), atendiendo a ellos se diseñaron las actividades y sus propósitos, en este sentido, cada una procuró aportar a la construcción del conocimiento y a la vez desarrollar hábitos de escucha. Para dar cumplimiento a esta situación algunas actividades daban lugar a dos propósitos diferentes.

Ahora bien, para lograr el alcance del aprendizaje esperado cada actividad fue diseñada con el propósito de desarrollar una secuencia de enseñanza que procurara el alcance del aprendizaje al finalizar la clase. Por otro lado, estas actividades se caracterizaban por seguir con la misma línea de desarrollar procesos de enseñanza donde se favorezca el desarrollo del pensamiento y la búsqueda de la comprensión, se tuvo en cuenta para su diseño el hecho de evitar que la información o conocimiento fuera una simple reproducción por parte de la docente, y por el contrario, se establecieron estrategias que involucran actividades donde el estudiante fuera el centro del proceso de enseñanza y que desde su participación se lograra la construcción del conocimiento.

En correspondencia con lo anterior, se evidenció que desde la presentación de los aprendizajes esperados se procuró tener en cuenta la comprensión del estudiante, acción que les permitió expresar sus ideas de lo que se quería lograr con la clase, así como se ve en el ejemplo en la Figura 16.

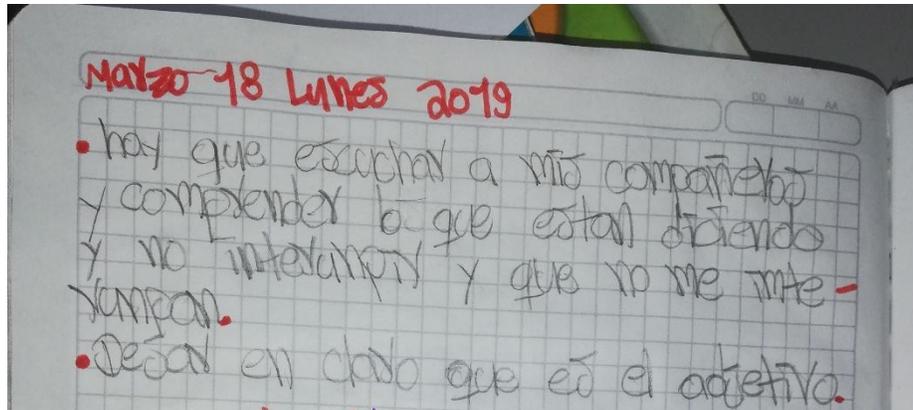


Figura 16 Aprendizajes esperados desde la perspectiva del estudiante. Fuente: estudiante de grado quinto.

La actividad de juego de palabras permitió activar los conocimientos previos a partir de un ejercicio de descripción, que según Murillo y Martínez (2014) es una habilidad del pensamiento que permite el manejo y la transformación de la información. En consecuencia, después de activar los conocimientos previos desde un acercamiento a su contexto se facilitó el proceso de inducción del estudiante hacia la construcción del concepto desde sus propios conocimientos, aclarando que esto se logró desde la orientación de la docente, donde retoma las comprensiones del estudiante, realiza preguntas y hace ejercicios de ejemplificación ayudando a alcanzar el aprendizaje.

Ahora bien, en coherencia con lo planteado, después de la generación del conocimiento se dio espacio para que el estudiante expresara sus ideas y comprensiones, como se evidencia en la Figura 17.

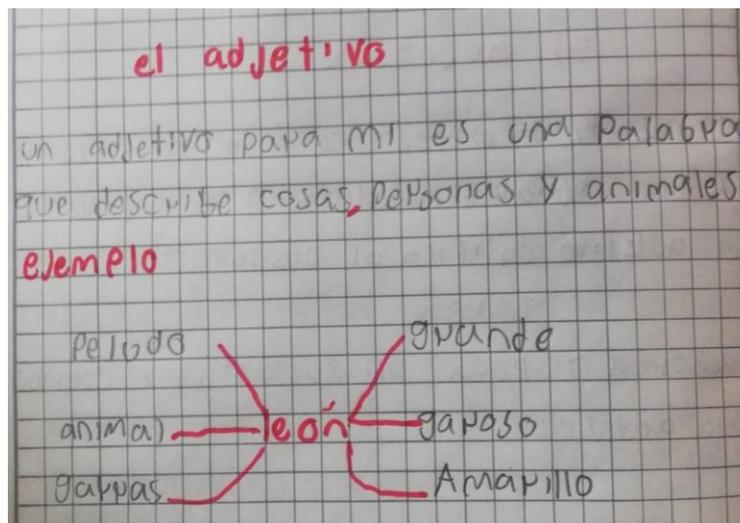


Figura 17 Explicación de la temática de clase desde las comprensiones del estudiante. Fuente: estudiante de grado quinto

Esta acción permitió a la docente conocer cómo y qué está comprendiendo el estudiante. Por consiguiente, Si “la comprensión es poder realizar una gama de

actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (Perkins y Blythe, 1994, p.86) es necesario que el docente tenga en cuenta estas actividades desde el diseño de las estrategias de enseñanza creando oportunidades de pensamiento donde se usen prácticas de cuestionamiento, escucha y documentación (Ritchhart, Church, y Morrison, 2014). Lo cual permitirá al estudiante expresar su aprendizaje y al docente valorar lo que el estudiante está alcanzando para tomar decisiones sobre las acciones de enseñanza impartidas.

Ahora bien, desde la oralidad se puede indicar que en estas actividades es importante la escucha tanto del docente como de los estudiantes, ya que además de incidir en los procesos de pensamiento también permiten afianzar la función interactiva de la oralidad planteada por Rodríguez (2006) que contribuye al mantenimiento de las relaciones entre los miembros de la clase, en un ambiente cordial, bajo una interacción horizontal a favor de la construcción del conocimiento.

5.3.6 Reflexión.

Atendiendo a la reflexión del ciclo 1, se puede establecer que para el ciclo 2, en cuanto a los aprendizajes esperados no se logró algún cambio sustancial. Se evidenció que, aunque se trató de mejorar su estructuración, lo único que cambió fue el número de aprendizajes propuestos, uno desde lo que la docente quería desarrollar en la clase y el otro desde lo que el estudiante debía alcanzar en la sesión:

- 1. Promover hábitos de escucha participando en actividades donde se valore y respete la propia voz y la de los demás.*
- 2. Comprender el concepto de adjetivo para reconocer su uso en situaciones cotidianas.*

Ante esta situación la docente investigadora retomó el concepto de aprendizaje esperado para realizar un análisis de pertinencia de la estructuración de estos. De este modo, al revisar el término encontró que un aprendizaje esperado es “todo aquel conjunto de conocimientos que se espera que un sujeto en situación de aprendizaje (por ejemplo, en la escuela) alcance dentro del nivel educativo que está cursando” (Mimenza, s.f.). En ese sentido al leerlos se evidencia que solo el segundo se puede caracterizar como aprendizaje esperado, porque en el primero se enuncia, no el alcance de un aprendizaje, sino la promoción de un hábito. En este sentido, esto implica la necesidad de establecer aprendizajes esperados que declaren los conocimientos que se espera, los estudiantes alcancen, para así tener una orientación clara a la hora de planificar la acción de enseñanza.

Ahora bien, aunque se evidencia una dificultad en la estructura del aprendizaje esperado, las actividades fueron diseñadas atendiendo a lo enunciado en ellos. Por consiguiente, para dar cumplimiento al primer aprendizaje esperado en todas las actividades se vincularon acciones para ejercitar la escucha. En cuanto al segundo, se evidencia que las actividades están diseñadas bajo una secuencia organizada que permitió al final de la sesión dar cuenta de un aprendizaje alcanzado que corresponde al esperado como se mostró en la Figura 17. Además, es importante recordar la pertinencia

de seguir planeando la acción de enseñanza, desde la vinculación del estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, dando prioridad al pensamiento y la comprensión.

Por otro lado, es importante que la evaluación, que generalmente es usada para verificar los aprendizajes alcanzados por el estudiante, se conciba como un proceso que permita no solo evidenciar el aprendizaje, sino construirlo desde la participación del estudiante y el docente. En este sentido, en este ciclo la evaluación fue un proceso donde la docente valoró la participación, las actitudes y los aprendizajes alcanzados. Sin embargo, este proceso fue de carácter hetero-evaluativo, lo que hace pertinente el uso de otros instrumentos, que permitan vincular al estudiante con el proceso mismo. En consecuencia, para el siguiente ciclo se deben incluir otras formas de evaluación, como la coevaluación que permite a los estudiantes evaluar a sus compañeros, poner a prueba sus comprensiones, haciendo visible su pensamiento a través de su capacidad de análisis y el criterio para valorar a su compañero (Morales y Restrepo, 2015).

En cuanto a la evidencia del aprendizaje se constata que se convierte en un elemento relevante que le permite al docente identificar que aprende el estudiante, información que determina el impacto de la propuesta de enseñanza realizada. En consecuencia, para obtener esta información este componente se vincula al proceso evaluativo. Por este motivo la evidencia de aprendizaje se relaciona directamente con la evaluación ya que desde su análisis el docente puede observar la pertinencia de las estrategias planeadas a fin de alcanzar el aprendizaje propuesto para cada una de las sesiones de clase. En este sentido, es importante definir con anterioridad que evidencia se quiere obtener y que se va a evaluar en ella atendiendo a las intenciones de la clase y de esta manera poder comprender las acciones de enseñanza propuestas.

Por otro lado, en este ciclo el manejo de la comunicación por parte de la docente mejoró, pues realizó acciones que lograron “movilizar el comportamiento y la actitud del educando en sentido favorable hacia su implicación y participación en el proceso de aprendizaje” (Ansoleaga, 2009, p.208), logrando vincular su discurso “no solo para transmitir el conocimiento, sino para facilitar el aprendizaje cultural, ayudar al alumnado a analizar, evaluar y seleccionar la información y transformarla en conocimiento” (Lomas, 2004, p.185). En consecuencia, en los siguientes ciclos se debe seguir nutriendo el proceso de comunicación desarrollado en las clases.

5.4 Ciclo 3. Enfocando la investigación

5.4.1 Planeación.

Para esta planeación se partió desde los acuerdos de las *Lesson Study* donde se propuso continuar con el foco de la escucha y con el establecimiento de aprendizajes esperados, pero que respondan a los conocimientos que se espera que alcancen los estudiantes. Además de la vinculación de otras formas de evaluación.

En este sentido, al igual que en los ciclos anteriores la planeación se propuso para grado quinto en la asignatura de lengua castellana con el tema signos de puntuación y se realizó en tres momentos, en el primero hubo una planeación inicial, en el segundo una valoración por parte de las pares colaboradoras y en el tercero se ajustó la planeación de acuerdo a los aportes realizados (Anexo 7) en este ciclo se realizaron algunos ajustes a la rejilla desde el grupo de la *Lesson Study* ahora se usó un formato en Word, se

identificaron claramente las tres fases de la investigación planeación, implementación y evaluación, además se agregó la casilla cero que ayudo al investigador a identificar la información que debe ir en cada columna (Anexo 1).

La planeación final constó de dos aprendizajes esperados, el primero dio cuenta de lo que se quería alcanzar con respecto al foco, la escucha, y el segundo indicaba el aprendizaje a alcanzar con respecto a la temática abordada. En este sentido se diseñaron 4 actividades:

1. Presentación de los aprendizajes esperados con el propósito de dar a conocer lo que se espera alcanzar con la sesión de clase.
2. Rutina de pensamiento: veo, pienso y me pregunto. Esta actividad tuvo dos propósitos: propiciar espacios de observación donde haya interpretación y búsqueda de nueva información en el material y espacios de diálogo donde se escuche la voz con el fin de tomar decisiones.
3. Conceptualización de la temática a partir del diálogo docente – estudiante. Los propósitos de esta actividad fueron: propiciar espacios para la expresión oral de ideas, pensamientos e hipótesis y organizar dando claridad a los conceptos y preconceptos comprendidos por los estudiantes sobre el uso y la importancia de los signos de puntuación.
4. Juego, selecciona la respuesta correcta (en grupos), que tenía como propósito Tomar decisiones grupales sobre el uso y la importancia de los signos de puntuación a partir del diálogo y la socialización del conocimiento.
5. Ubicar los signos de puntuación en un texto y realizar la evaluación a un compañero según rúbrica (individual), propósitos: reconocer el estado de comprensión de los conocimientos adquiridos por el estudiante y generar un espacio de coevaluación.

5.4.2 Planeación de la investigación.

El proceso de investigación en el ciclo 3 se desarrolló al igual que los otros ciclos, se realizó una planeación inicial, seguidamente el grupo colaborador realizó ajustes y sugerencias, luego la docente investigadora modificó su planeación de la clase y las evidencias a recolectar, para lo cual se determinó grabar la clase y tomar evidencia fotográfica de los trabajos y evaluaciones (rúbricas) que los estudiantes realizaron en la implementación de las actividades planteadas. A continuación, se siguió con la observación y el análisis de lo acontecido en la clase y de las evidencias de los trabajos de los estudiantes, a fin de comprender lo que sucedió con respecto a los aprendizajes esperados, las actividades y propósitos planeados y así finalmente poder establecer acciones de mejora para el ciclo siguiente.

5.4.3 Implementación.

La clase se inició mostrando en la diapositiva los aprendizajes esperados, los estudiantes leyeron y algunos presentaron sus comprensiones sobre lo buscado en la sesión. A continuación, se les hizo entrega de dos sobres por cada grupo, en cada sobre había un mensaje (este mensaje era un texto sin signos de puntuación). Se les pidió que de manera individual observarían el sobre y leyeran el mensaje que estaba dentro. Luego de leer debían resolver la rutina de pensamiento “veo pienso y me pregunto”. (Figura 18).

Queridos niños de grado quinto del colegio Sierra Morena , requiero de sus conocimientos y habilidades para que me ayuden a comprender el siguiente mensaje :

Cuál es una palabra de 4 letras que tiene 3 aunque se escribe con 6 mientras tiene 8 raramente consta de 9 y nunca se escribe con 5

Figura 18 Mensaje entregado a los estudiantes y la rutina de pensamiento: veo pienso y me pregunto. Fuente: elaboración estudiante de grado quinto.

Seguidamente se les solicitó compartir con su grupo de trabajo lo que habían escrito en la rutina, sin embargo, en este momento de la clase la docente debió animar a los estudiantes para que contestaran de manera ágil la rutina y compartieran lo escrito, ya que algunos se mostraban un poco tímidos a la hora de compartir su trabajo. Posteriormente la docente empezó a preguntar sobre la rutina, los estudiantes se mostraron interesados y compartieron sus ideas (Figura 19).



Figura 19 Estudiantes compartiendo información sobre la rutina realizada. Fuente: elaboración propia.

Luego partiendo de las intervenciones de los estudiantes, la docente planteó algunos interrogantes a fin de que los estudiantes propusieran ideas para solucionar la problemática planteada en el sobre y al mismo tiempo acercarlos al tema de la clase: los signos de puntuación. Cuando los estudiantes encontraron la relación entre los signos de puntuación y el mensaje, la docente generó un espacio de construcción temática a través de la creación de un esquema que sintetizara las ideas expresadas por los estudiantes. Este esquema dio lugar a la activación de concepciones previas desde la orientación de la profesora (Figura 20).

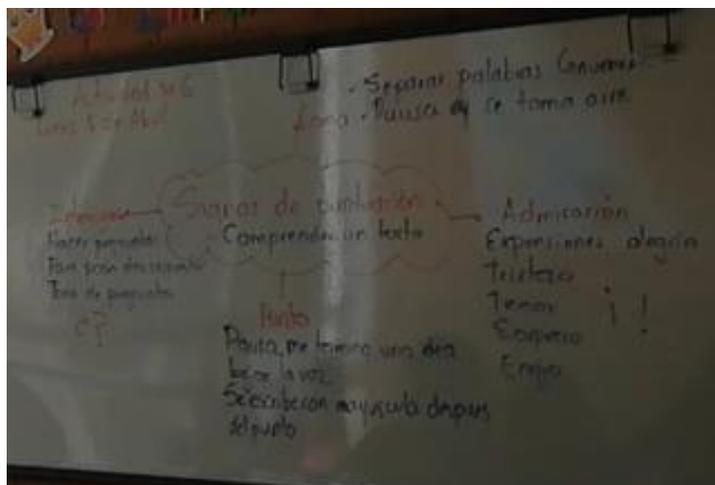


Figura 20 Esquema construido en colaboración la docente - estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Luego en el televisor se presentaron unas diapositivas donde se exponían ejemplos sobre el uso de los signos, la docente estableció un diálogo donde los estudiantes participaban argumentando y expresando sus comprensiones. Cuando fue necesario la docente resolvía las dudas que se presentaran. Luego, la docente vuelve a la problemática expresada en el sobre para ver si ya hay una la solución y se orienta a los estudiantes a encontrarla realizando preguntas, sugiriendo respuestas y animando a los estudiantes a analizar la situación (Figura 21).



Figura 21 Estudiantes analizando los ejemplos. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se realizó un juego grupal donde las diapositivas estaban diseñadas para indicar el grupo que debía participar, un enunciado y las opciones de respuesta. Los estudiantes muy motivados leían con ayuda de la docente, luego dialogaban en grupo y daban la respuesta, las diapositivas estaban programadas para que apareciera una felicitación si acertaban o indicara si era incorrecta la respuesta.

Por último, la docente entregó a cada estudiante una hoja con un texto en el cual debían ubicar los signos de puntuación. Al terminar debían entregar la hoja a un compañero del grupo para que le corrigiera, basándose en la diapositiva mostrada por la

profesora. Finalmente, el compañero que evaluaba debía contar aciertos y asignar una valoración (alto, medio y bajo) en la rejilla de evaluación (rúbrica) según su desempeño en la ubicación de los signos de puntuación y en el trabajo grupal (Figura 22).

Nombre: Juan David Cortés

Querida Sonia:

Ayer fui al circo con mis compañeros de clase. El mago tenía un sombrero lleno de sorpresas. conejos palomas pañuelos y una baraja de cartas. Antes de cada truco gritaba: ¡Abracadabra! y después aparecía algo en su sombrero. ¿Cuándo vienes a visitarme? y así podremos ir juntas a ver el mago. Nos vemos pronto.

Manuel

Valora el trabajo de tu compañero:

Aspecto	bajo	medio	alto
Organizo adecuadamente los signos de puntuación en el texto			✓
Participo en los trabajos de grupo		✓	
Fue claro al expresar sus ideas en el grupo			✓

Figura 22 Ejercicio de evaluación y coevaluación. Fuente: estudiante de grado quinto

5.4.4 Evaluación.

En proceso evaluativo se tuvo en cuenta las actitudes, la participación y el compromiso. En este ciclo se dio espacio a la implementación de una coevaluación que permitió apoyar la heteroevaluación realizada por la docente. Este proceso se desarrolló por medio de una rúbrica que permitía que un estudiante evaluara a otro desde su desempeño y no solo el conocimiento, sino también la actitud.

5.4.5 Interpretación de la acción de enseñanza.

Se estructuraron dos aprendizajes esperados, con la finalidad de atender al foco y al conocimiento a desarrollar en la clase, atendiendo a ellos se diseñó una secuencia de actividades que buscaron el alcance de estos, por tal motivo algunas daban cuenta de dos propósitos diferentes, esto con el fin de desarrollar un proceso que además de favorecer el conocimiento permitiera adquirir hábitos de escucha.

En consecuencia, las actividades vincularon en su mayoría el trabajo entre pares y uso del diálogo para lograr una mayor habilidad de escucha. En cuanto al desarrollo del conocimiento se elaboró una secuencia de actividades que iniciaba con la vinculación a una problemática cotidiana, luego, la búsqueda de una solución que permitió construir el conocimiento, para seguir con una aplicación de lo comprendido tanto en la solución de la problemática inicial como en la actividad grupal y finalizar con una aplicación individual de las comprensiones alcanzadas. Además, se vinculó un instrumento de coevaluación que permite poner en juego la capacidad de comprensión a la hora de evaluar un compañero.

Ahora bien, estas actividades tomaron en cuenta las disposiciones de permitir la visualización del pensamiento y desarrollar la comprensión para llegar al aprendizaje. De este modo se retoma el postulado de Perkins (1992) descrito anteriormente “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento...” (citado en Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.64), por consiguiente, es necesario tener en cuenta acciones de enseñanza que procuren el desarrollo del pensamiento para facilitar el aprendizaje. Para

el caso descrito, se usó como estrategia inicial la rutina, veo- pienso- me pregunto que “aprovecha la observación intencionada y la mirada cuidadosa de los estudiantes como base para el desarrollo de ideas más profundas, interpretaciones fundamentadas, construcción de teorías basadas en evidencias y una amplia curiosidad” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.97). Buscando que el estudiante vaya más allá de la información dada. En la Figura 23 se muestra la rutina realizada por un estudiante, en ella se evidenció que es lo que piensa al respecto de la información encontrada en el sobre.

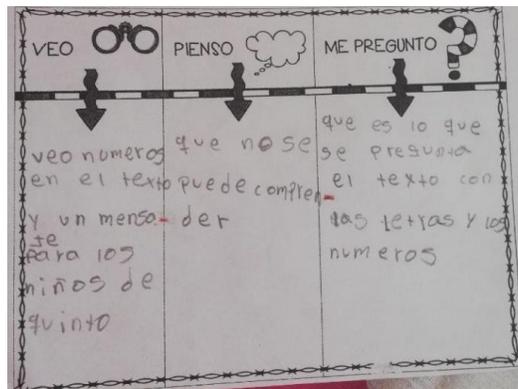


Figura 23 Rutina de pensamiento: veo pienso y me pregunto. Fuente: estudiante de grado quinto.

En el ejercicio el estudiante manifiesta qué ve, qué piensa y qué se pregunta sobre la situación. Esta permitió activar los conocimientos previos y causó curiosidad invitándolo a continuar conectado en las siguientes actividades.

El desarrollo de estas actividades alternadas con otras que permitan la participación oral grupal de los estudiantes permitió la exploración compartida, la construcción de ideas, la incorporación de nuevos puntos de vista, obligando a los estudiantes a organizar sus ideas para expresar sus pensamientos fortaleciendo la habilidad discursiva. Miret (1993) afirma que se requiere de un esfuerzo en la planeación para lograr un avance en la destreza de comunicación (citado en Lomas, 2004, p.60). Esfuerzo realizado por parte del docente, desde el establecimiento de espacios de habla y escucha que rompan esquemas tradicionales del aula, procurando la participación activa del estudiante desde el desarrollo de habilidades del pensamiento en ambientes de oralidad.

Por otro lado, al proponer el uso de un instrumento de valoración diferente a los cotidianos, como la coevaluación, se propicia en el estudiante el reconocimiento y comprensión del proceso de su propio aprendizaje, a fin de poder valorar a su compañero. Esta situación al ser constante permite al estudiante ser más consciente de su aprendizaje y “en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos” (Ritchhart, Turner y Hadar, 2009, citado en Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.47) y esa es una de las metas de la educación, llegar a la metacognición. Con la implementación de la coevaluación se pudo evidenciar que los estudiantes son objetivos llegada la hora de calificar al compañero, además de demostrar que se esfuerzan por hacer un buen trabajo en la valoración.

5.4.6 Reflexión.

En los ciclos dos y tres no se evidenciaron muchos cambios con respecto de un ciclo al otro. Al realizar el análisis se evidencia que en el ciclo tres se presenta la misma situación que en el ciclo dos, se estructuraron dos aprendizajes esperados, atendiendo a ellos se diseñaron las actividades, generando cierta complicación al tratar de atender a resultados diferentes. En consecuencia, cada actividad tenía dos propósitos uno que respondía al foco y otro a la temática abordada evidenciándose falta de claridad. Esta situación causó especial atención en la docente investigadora, ya que se estaba viendo un estancamiento en la investigación.

Para despejar dudas, se hizo un alto para dar una mirada más profunda al trabajo realizado hasta ese momento con el fin de aclarar y establecer una continuación del proceso investigativo. Como primera acción se retomaron algunas concepciones recibidas desde el seminario de investigación, donde se indicaba que el objeto de estudio es la práctica de enseñanza. Ahora bien, al reunirse la docente investigadora con sus pares colaboradoras, observan nuevamente ciclo a ciclo, evidenciándose que el proceso desarrollado hasta el momento trató de centrarse en las acciones de enseñanza, pero atendiendo a un foco que daba cuenta de una dificultad en los estudiantes. Esto permitió identificar que el proceso investigativo carecía de claridad con respecto al objeto de enseñanza lo cual causaba la falta de dirección.

Ante esta problemática la docente investigadora buscó enfocarse de manera clara y concreta para continuar el proceso de investigación. En ese sentido, se realizó la revisión del foco establecido en los ciclos, ya que era el elemento que generaba ruido. Según Soto y Pérez (2014) el foco es “definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección”. Por tanto, atendiendo a esta definición y al objeto de enseñanza propio de la investigación, se sitúa el problema o la situación susceptible a investigar en la práctica de enseñanza, donde se analiza, se reflexiona y se toman decisiones para mejorar los procesos de enseñanza en pro del alcance del aprendizaje en los estudiantes.

Ahora bien, al revisar los ciclos anteriores se evidenció que los intereses de la docente investigadora apuntan a las acciones de planeación que se estructuran para que el estudiante visualice su pensamiento, desarrolle la comprensión y alcance el aprendizaje, lo cual se nutre desde las otras acciones constitutivas de la enseñanza en medio de los ciclos reflexivos. Estas aclaraciones permitieron a la docente investigadora reestructurar el foco, el cual para el siguiente ciclo sería específicamente, la planeación.

Luego de haber hecho esta claridad fue necesario revisar los aprendizajes esperados siendo un elemento fundamental en la acción de planeación. Se pudo establecer que en los ciclos anteriores no han sido claros, no solo por la dificultad encontrada en el foco, sino por la manera como se han estructurado ya que dan cuenta de los conocimientos que el estudiante debe alcanzar, pero de una forma generalizada. Por ejemplo, el aprendizaje esperado establecido para el ciclo tres:

“comprender que el uso adecuado de los signos de puntuación (., ¿?!) dan sentido al texto y promueven una comunicación pertinente”

En él no se indica de forma concreta un aprendizaje que deba alcanzar el estudiante, lo cual indudablemente afecta el diseño de las actividades, que deben permitir la obtención del aprendizaje esperado. En consecuencia, la docente investigadora indaga sobre cómo establecer las intenciones de la acción de enseñanza de forma concreta y clara, centradas específicamente en el aprendizaje que debía alcanzar el estudiante, y así mismo poder planear y diseñar las actividades que contribuyeran al alcance de estos aprendizajes.

En esta indagación se encontró que estas intenciones se podían expresar como resultados previstos de aprendizaje (RPA), los cuales son especificados por el Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos como “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (citado en Kennedy, 2007, p.19). Esta concepción se adaptó a las necesidades de la investigadora ya que permite enunciar de una manera precisa lo que debe alcanzar el estudiante, aspecto que aporta también al proceso evaluativo.

En este sentido, al encontrar a los RPA como un elemento relevante que enriquece la planeación, se propone que para el siguiente ciclo en la planeación se formulen resultados previstos de aprendizaje, que respondan a la estructura propuesta por la agencia nacional de la evaluación de la calidad y la acreditación (2013): verbo + contenido + contexto, de tal manera que defina de forma clara la intención de la estrategia de enseñanza, lo cual a su vez, orientará el diseño de actividades y sus propósitos. Además, este elemento facilitará el establecimiento de los procesos evaluativos, dando respuesta de lo que se quiere que el estudiante alcance en la sesión. En cuanto al proceso de valoración, para el siguiente ciclo deben seguir vinculando procesos de evaluación que permitan a los estudiantes ser parte activa del proceso, desde la construcción de la autonomía y compromiso frente a su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, y atendiendo a lo visto en los ciclos anteriores, se resalta la importancia de tener en cuenta en la planificación de la investigación los insumos utilizados para recolectar los datos. Esto atendiendo a que en los ciclos pasados se grabó la clase, pero al tratar de obtener información que permitiera evidenciar la efectividad de las actividades, no se podía contar con un instrumento eficaz, ya que con la sola grabación no se podían obtener datos que permitieran analizar la situación de enseñanza. En consecuencia, es importante recordar que el insumo debe permitir recolectar la información que permita hacer el análisis con respecto a los propósitos e intenciones planteadas. Por tanto, en los ciclos siguientes se ha de determinar con más precisión el tipo de insumo de acuerdo con la información a analizar.

5.5 Ciclo 4. Construyendo una estrategia de planeación

5.5.1 Planeación.

La planeación se realizó para estudiantes de grado tercero en la asignatura de lengua castellana con la temática: la narración y respondió a los siguientes acuerdos establecidos desde la *Lesson Study*, el foco cambia, ya no es oralidad sino planeación, además ya no se establecen aprendizajes esperados, sino resultados previstos de aprendizaje (RPA). Ahora bien, al igual que los otros ciclos, esta planeación se realizó en

tres momentos, en el primero, se elaboró la planeación inicial, las pares colaboradoras hicieron ajustes y sugerencias y finalmente la docente investigadora introdujo sus arreglos, para definir la planeación final (Anexo 8). En esta planeación se estableció un resultado previsto de aprendizaje y cinco actividades que permitieran obtener el RPA.

RPA: Produce narraciones teniendo en cuenta su estructura a partir de hechos reales o imaginarios.

1. Rutina de pensamiento, antes pensaba y ahora pienso; esta, tenía como propósito Que los estudiantes expresen lo que piensan, saben o conocen sobre la pregunta ¿Qué es narrar?
2. Contando historias, que tenía como propósito conectar los conocimientos previos del estudiante con el concepto de narración.
3. Conceptualización del tema, que tuvo como propósito promover la exploración y la construcción del conocimiento desde de los conocimientos previos.
4. La creación de una historia, su propósito fue, que el estudiante usara y aplicara las comprensiones alcanzadas sobre la temática.
5. Rutina de pensamiento, antes pensaba, ahora pienso, tenía como propósito que el estudiante exprese sus comprensiones alcanzadas en la clase.

5.5.2 Planeación de la investigación.

El proceso de investigación en este ciclo se desarrolló al igual que los otros ciclos, se realizó una planeación inicial, seguidamente el grupo colaborador realizó ajustes y sugerencias, luego la docente investigadora ajustó su planeación de clase y la planeación de la forma como recolectaría las evidencias. Ahora bien, atendiendo a la reflexión realizada desde el ciclo anterior, al momento de realizar la planeación de la investigación, se concretaron de manera específica las evidencias de aprendizaje que se iban a recolectar. Por consiguiente, al momento de implementar la clase se determinó: para la actividad número 1 tomar evidencia fotográfica de las rutinas de pensamiento, en la actividad número 2 se realizar grabaciones de audio, al igual que para la actividad tres. Para la actividad 4 realizar grabaciones de vídeo, de audio y se tomar muestras fotográficas de los trabajos realizados por los estudiantes; en la última actividad, tomar como evidencia la rutina realizada. Luego se siguió con la observación y el análisis de lo acontecido en la clase y de las evidencias de los trabajos de los estudiantes, a fin de comprender lo que sucedió con respecto a los resultados previstos de aprendizaje, las actividades y propósitos planeados y así finalmente poder establecer acciones de mejora para el ciclo siguiente.

5.5.3 Implementación.

Para iniciar la clase la docente presentó los resultados previstos de aprendizaje y permitió que algunos expresaran sus comprensiones al respecto. Seguidamente, ubicó a los estudiantes en círculo y les pidió que se acercaran a las carteleras ubicadas en el salón y respondieran la pregunta ¿Qué es narrar?, la docente iba indicando que, si no sabían qué responder, no se preocuparan, que escribieran lo que creían que significaba. Algunos estudiantes mostraron dificultad al responder, muchos al no conocer la palabra no sabían qué hacer, otros se quedaban esperando a que el compañero respondiera para tener una idea de lo que debían escribir y finalmente todos escribieron su idea.



Figura 24 Estudiantes realizando la rutina antes pensaba. Fuente: elaboración propia.

Luego la docente pidió a los estudiantes sentarse nuevamente en el piso conformando un círculo, tras esto la docente inició la narración de una historia que había ocurrido en su vida, la cual, los estudiantes escucharon muy atentos. Seguidamente, la docente invitó a los estudiantes para que compartieran algunas historias de sus vidas, unos participaron y contaron sus historias, otros contaron historias basadas en la que la profesora había contado y otros no lo hicieron, aparentemente mostraban timidez.



Figura 25 Estudiantes escuchando y contando historias. Fuente: elaboración propia.

A continuación, la profesora reprodujo un audiocuento, cuando terminaron de oírlo, la docente empezó a realizar preguntas para acercar al estudiante al concepto abordado desde las acciones realizadas en la clase, enlazando sus ideas previas con el desarrollo del tema. Luego, partiendo de las ideas de los estudiantes, construye un mapa conceptual en el tablero donde resume la temática trabajada en la clase, el cual copian los estudiantes en sus cuadernos, también pregunta y resuelve dudas.

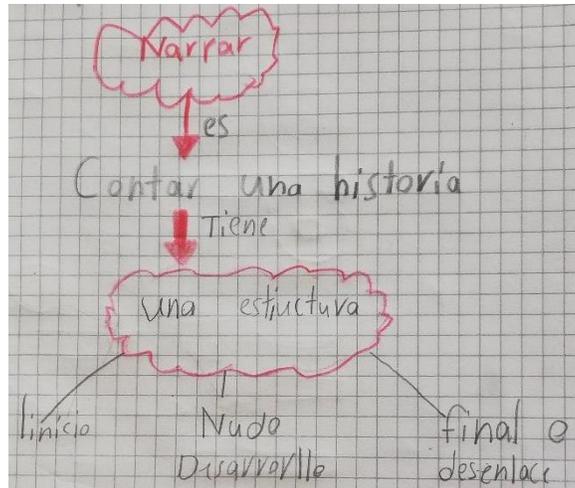


Figura 26 Mapa conceptual realizado por la docente y copiado por un estudiante.
Fuente: estudiante de grado tercero.

Tras la culminación de la actividad anterior, la docente pide a los estudiantes hacer grupos de tres, les entrega unas imágenes, para que creen una historia de acuerdo con lo trabajado en la actividad anterior. La docente indicó varias veces que el trabajo debía realizarse en grupo y que las historias tenían que ser el resultado de la construcción grupal, sin embargo, en los grupos se evidenciaron diferentes formas de trabajar, algunos trabajaron en equipo, en otros solo un estudiante realizó el trabajo y en otros cada integrante hizo una historia.



Figura 27 Grupo de estudiantes construyendo su historia. **Fuente:** elaboración propia.

Finalmente, los estudiantes volvieron a la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso y escribieron lo que habían comprendido del tema, aquí los estudiantes ya no mostraron dificultad, cada uno se acercó al cartel y escribió sus comprensiones.

5.5.4 Evaluación.

El proceso de evaluación se desarrolló teniendo en cuenta la participación y la actitud demostrada por los estudiantes en las actividades. Al finalizar la actividad se realizó una coevaluación, donde intercambiaron los trabajos con otro grupo, el cual valoró la historia escrita atendiendo a las características trabajadas en la clase. Seguidamente, en los grupos se desarrolló una rúbrica donde se evaluaba el desempeño de los integrantes del grupo de trabajo.

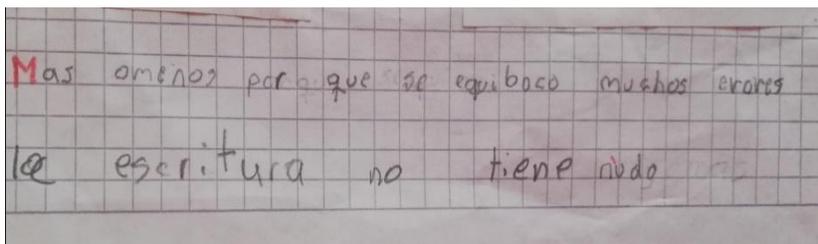


Figura 28 Valoración grupal de la historia. Fuente: estudiantes de grado tercero.

A photograph of a handwritten rubric table on graph paper. The table has four columns for names: 'No. A.', 'Faviana', 'Jhuelder', and 'María'. The rows list criteria: 'Trabajo en grupo', 'ayuda en la construcción del cuento', and 'Estuvo atento en la actividad'. Each cell contains a red circle with a number inside, representing a score.

	No. A.	Faviana	Jhuelder	María
• Trabajo en grupo	10	10	10	10
ayuda en la construcción del cuento	10	10	10	10
• Estuvo atento en la actividad	10	10	10	10

Figura 29 Rubrica sobre el trabajo en grupo. Fuente: estudiantes de grado tercero.

5.5.5 Interpretación de la acción de enseñanza.

La docente investigadora estableció un resultado previsto de aprendizaje (RPA) que daba cuenta de las temáticas abordadas en el plan de estudios de la institución. En este sentido, diseñó actividades que movilizaran el pensamiento y atendieran a una secuencia que permitiera llegar al aprendizaje. Inició presentando el RPA, luego realizó una actividad que invitaba al estudiante a expresar sus nociones sobre el tema, siguió con una actividad de activación de conocimientos previos, acto seguido de una construcción del conocimiento, luego una actividad de aplicación y finalmente, una actividad de expresión de lo que habían aprendido.

Las actividades se encontraban articuladas entre sí de forma sistémica, por tanto, cada una atendía a un propósito direccionado hacia la consecución del aprendizaje vinculado con el RPA. En este sentido primero se presentaron los RPA con la intención de que los estudiantes conocieran qué iban a aprender en la sesión de clase, logrando la disposición hacia el aprendizaje. Seguidamente, se implementó la rutina de pensamiento “antes pensaba”, con el fin de que los estudiantes expresaran sus ideas y nociones sobre el tema, como se ve en la Figura 30.

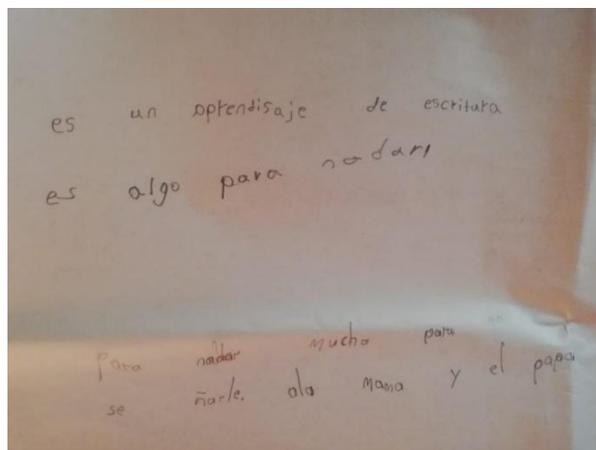


Figura 30 Ideas en rutina antes pensaba. Fuente: estudiantes de grado tercero.

En esta actividad se evidenció que el estudiante desconocía por completo la temática, por tanto, para poder asignar una respuesta a la pregunta “¿Qué es narrar? Hizo asociaciones que buscaban responder el interrogante, algunos estudiantes lo hicieron relacionando la pregunta con la asignatura, otros con una palabra que asociaban como similar, entre otras formas de relación. Esta actividad permitió despertar la curiosidad y visualizar cómo piensan los estudiantes con respecto a algo desconocido.

Siguiendo con la secuencia, después de captar la atención de los estudiantes, era necesario prepararlos para abordar el tema, para esto se introducen por medio de la activación de sus conocimientos previos que según López (2009) “son construcciones personales que se han elaborado en la interacción con el mundo cotidiano en diferentes experiencias sociales o escolares” (p.5). Esta activación permite tomar experiencias propias de los estudiantes y relacionarlas con el conocimiento a abordar, conectando de forma significativa lo anterior con lo nuevo.

En este sentido, este mismo autor indica que, si la enseñanza se organiza partiendo de estos conocimientos que ya poseen los estudiantes, se logra hacer una mejor interpretación de los conocimientos nuevos (López, 2009). En atención a estos argumentos se realizó la actividad “contando historias”, para que los estudiantes desde el reconocimiento de acciones que realizan a diario logaran un acercamiento y una interpretación más significativa al concepto desarrollado en la clase.

A continuación, después de lograr la conexión entre los conocimientos previos con los nuevos, se dio paso a la construcción de conocimiento que para esta clase se realizó por medio del diálogo y la pregunta. Estas actividades juegan un papel fundamental y depende del uso que se le dé dentro de los espacios de clase para lograr, no sólo el intercambio de ideas, sino dar la oportunidad de generar pensamientos a través de la pregunta abierta que es la recomendada para ir más allá del conocimiento y la habilidad, dirigiéndose hacia la comprensión (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). La docente al generar un diálogo y al vincular preguntas como ¿Qué nombre le damos a la acción que estábamos realizando? Entonces, ¿Qué es narrar? Permitted que los estudiantes conectaran y construyeran nuevas interpretaciones sobre el tema desde la orientación de la docente.

Después de conceptualizar el conocimiento, se dio paso a una actividad donde los estudiantes expresaran sus comprensiones, con la finalidad de conocer el estado de su aprendizaje y obtener información sobre el proceso de enseñanza desarrollado. Esto atendiendo al hecho de que el docente debe crear oportunidades donde el estudiante movilice el pensamiento y pueda demostrar el aprendizaje alcanzado, que debe estar directamente relacionado con el resultado previsto de aprendizaje. Para esta clase la actividad se desarrolló de forma grupal donde debían escribir una narración partiendo de las ilustraciones entregadas, como se ve en la Figura 31.

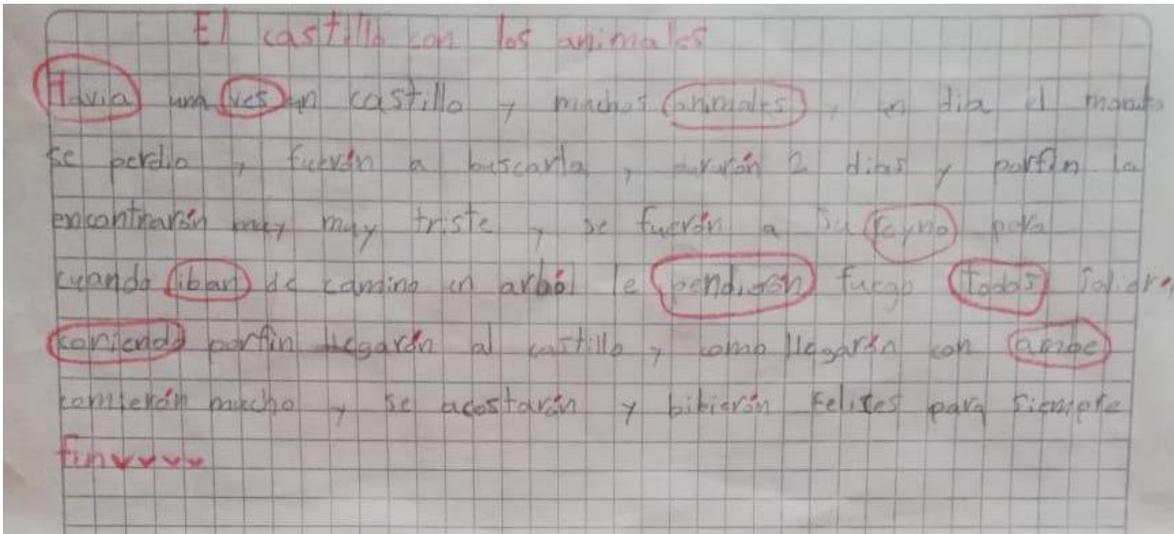


Figura 31 Historia creada por los estudiantes. Fuente: estudiantes de grado tercero.

Esta evidencia manifiesta que los estudiantes lograron un aprendizaje que se materializó en la acción propuesta en el RPA de la clase “Produce narraciones teniendo en cuenta su estructura a partir de hechos reales o imaginarios.”

Este aprendizaje también se evidencia en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso donde sus respuestas con respecto a las del inicio de la clase cambiaron significativamente, ahora se manifestó un conocimiento nuevo como se ve en la Figura 32.

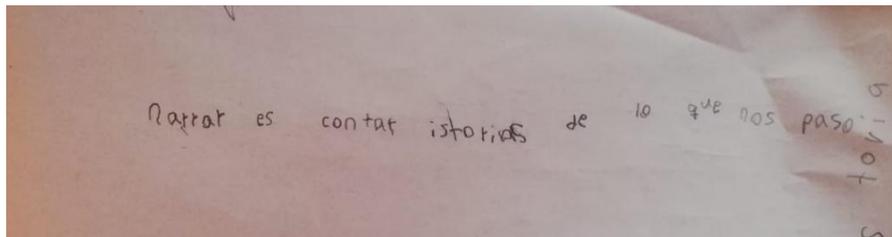


Figura 32 Idea expresada por un estudiante en la rutina ahora pienso. Fuente: estudiante de tercero.

Ahora bien, lo anterior se tomó desde la perspectiva evaluativa de la docente, pero en este ejercicio valorativo es importante seguir vinculando instrumentos de coevaluación para dar espacio al estudiante de tener una responsabilidad, que lo moviliza a poner en juego lo que sabe para poder asignar una valoración al compañero y esta situación lo lleva en cierta manera, a estar más atento a la clase. (Figura 33). Se evidencia también que los estudiantes son objetivos y aunque parezca extraño, suelen ser más exigentes cuando califican a su compañero que cuando realizan sus propios trabajos.

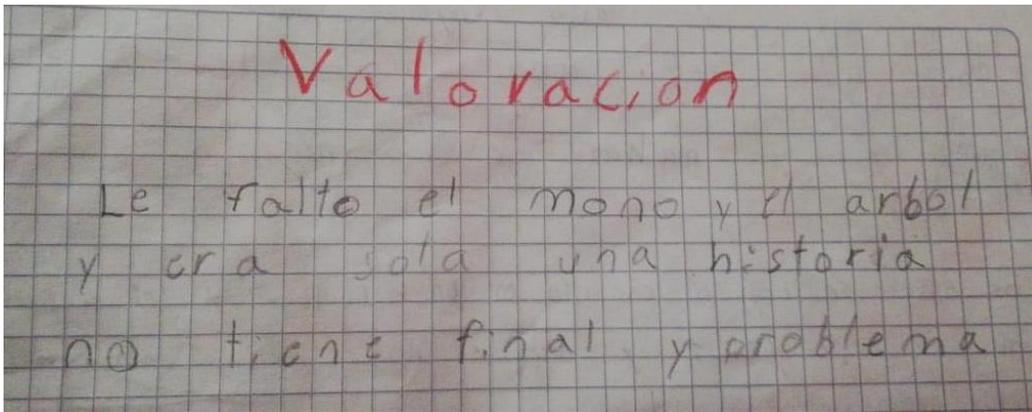


Figura 33 Valoración al trabajo de un compañero. Fuente: estudiante de grado tercero.

5.5.6 Reflexión.

En este ciclo se puede evidenciar que la docente investigadora plantea una estrategia de planeación, que inició con la estructuración del RPA desde la consulta del tema propuesto para el bimestre en el plan de estudios de la institución educativa y a partir de este empezó a diseñar las actividades, cada una con un propósito claro que permitió construir el saber. Ahora bien, para que esto fuera posible, las actividades fueron planteadas atendiendo a una secuencia estratégica que propiciara el desarrollo del conocimiento y el alcance del aprendizaje propuesto en el RPA, siendo la secuencia: 1. Presentación de RPA, 2. Activación de conocimientos previos, 3. Construcción del conocimiento, 4. Aplicación del conocimiento o transferencia y por último la evaluación. Al revisar las evidencias de aprendizaje se constató que los estudiantes lograron alcanzar el RPA lo que confirma la pertinencia de la estrategia planteada.

Sin embargo, al revisar esta estrategia, surgió un descubrimiento, la clase se estaba desarrollando, atendiendo solamente al tema sugerido en el plan de estudios, desconociendo la malla curricular donde estaban establecidos los logros propuestos desde la institución educativa. En ese sentido no era clara la conexión con otros elementos curriculares propuestos por el MEN, como los estándares y lineamientos y como consecuencia, la estrategia propuesta solo tenía en cuenta las intenciones que la docente investigadora sugiere abordar.

Consecuentemente, es importante que el docente en su práctica de enseñanza dentro del aula tenga en cuenta el currículo y sus niveles, para poder organizar su acción y pueda dar cuenta de todos los elementos que inciden en ella a nivel curricular. Según Zerda (2011), los niveles del currículo son:

- Macro currículo: son los lineamientos dados por el MEN en consenso con distintos profesionales de la educación. En él, los docentes pueden adecuar a la realidad inmediata y necesidades de la comunidad y los estudiantes.
- Meso currículo: depende de directivos y profesores de las instituciones y adaptan el currículo según el contexto institucional, es el currículo propio de la institución.
- Micro currículo: se basa en el currículo propio de la institución y se aterriza en acciones del aula definidas por el docente en su planeación de clase de acuerdo con las características del grupo.

Por consiguiente, al hacer esta reflexión, la docente investigadora hace un reconocimiento de los elementos que debe integrar a su estrategia de planeación, estableciendo una nueva ruta de planeación que permitiera dar cuenta de los elementos curriculares faltantes, de este modo, para el siguiente ciclo la docente, inicia su planeación retomando la temática y el logro establecido en el plan de estudios de la institución, para estructurar el RPA, luego revisa y ajusta la coherencia con los estándares y los lineamientos curriculares, para luego, iniciar el diseño de las actividades que deben seguir la secuencia descrita anteriormente. Ahora bien, atendiendo a que las actividades de los ciclos desarrollados cumplen con características de secuencia, dirección, pensamiento y enganche, propias de los desempeños de comprensión (Barrera y León, 2014), serán nombradas bajo esa etiqueta.

Por otro lado, aunque se ha desarrollado un proceso evaluativo es necesario establecer e informar con más claridad cómo y qué, está evaluando el docente, ya que el estudiante realiza las actividades, pero sin conocer los criterios con los cuales será valorado. En cuanto a la coevaluación es un proceso que se debe seguir desarrollando, pues aporta a la construcción de autonomía y responsabilidad.

Ahora bien, atendiendo a esta situación la docente investigadora propone para el siguiente ciclo el diseño de un formato de planeación que le permita retomar y tener en cuenta todos estos elementos que deben estar articulados con su labor en el aula (Anexo 9).

5.6 Ciclo 5. Transformando la acción constitutiva de planeación: Ruta de planeación

5.6.1 Planeación.

Esta planeación se realizó bajo el marco de la contingencia por la pandemia del covid-19, lo cual hizo que las dinámicas de las clases cambiaran. En atención a esta situación, la clase se planificó desde los recursos a los que tienen acceso los estudiantes, para, de esta forma, asegurar una interacción que permitiera el alcance del aprendizaje. Por tal

motivo, para el caso de la población que participó en esta investigación, se dio uso a la aplicación WhatsApp.

Desde los acuerdos con el grupo colaborativo, se continuó con el foco planeación, el establecimiento de RPA y la construcción de secuencias de enseñanza que favorezcan el alcance del aprendizaje. Ahora bien, esta planeación se desarrolló en el formato diseñado, con el fin de atender a diferentes aspectos suscitados en la reflexión de los ciclos anteriores (Anexo 10). También se hizo el registro de la planeación en la rejilla para que sus pares colaboradores hicieran sugerencias y comentarios. En consecuencia, la planeación se diseñó desde los mismos tres momentos de los ciclos anteriores: 1. Planeación inicial, 2. Ajustes y sugerencias del grupo de colaboradoras y, 3. Planeación ajustada (Anexo 11).

Esta planeación se realizó para estudiantes de grado tercero de primaria, en la asignatura de lengua castellana. La docente inició revisando el plan de estudios, identificando el tema y el logro propuesto para el grado y el periodo. Atendiendo a estos, estructuró su RPA, luego hizo un análisis de coherencia verificando que atendiera a los estándares y lineamientos curriculares, para lo cual identificó concretamente el eje curricular y el estándar a los cuales responde el RPA propuesto. Después de hacer el análisis de coherencia se inició con el diseño de las actividades (desempeños de comprensión) atendiendo a todos los elementos anteriores.

RPA: reconoce que es un mito y crea sus propios ejemplos para compartirlos con los compañeros.

1. Presentación del resultado esperado, con el propósito de dar a conocer la intención de la clase.
2. Observar, escuchar y comparar lo cual, tenía como propósito captar la atención y curiosidad de los estudiantes activando su pensamiento y conocimientos previos.
3. Observar el vídeo y expresar las comprensiones alcanzadas, que tenía como propósito que el estudiante construyera un concepto sobre el tema.
4. Leyendo mitos, que tenía como propósito que el estudiante reconozca las características del mito mediante la interpretación textual.
5. Creando mitos, que tenía como propósito propiciar el uso de los conocimientos adquiridos.

Finalmente, dentro de este proceso de planeación se estructuró el proceso evaluativo identificando en cada uno de los desempeños qué criterios y/o instrumentos se iban a tener en cuenta en la valoración y cuál sería la evidencia final de aprendizaje:

1. Ejercicio de interpretación: el estudiante identifica los mitos.
2. Mito creado: el estudiante produce textos narrativos: mitos, teniendo en cuenta sus características.

5.6.2 Planificación de la investigación.

El proceso de investigación en este ciclo se desarrolló al igual que los ciclos anteriores, se realizó una planeación inicial, seguidamente el grupo colaborador realizó ajustes y sugerencias, luego la docente investigadora ajustó su planeación de clase y la planeación de la recolección de evidencias. De esta manera, atendiendo a la situación de

contingencia en la cual se dio la clase se determinó tomar evidencia fotográfica de los trabajos y evaluaciones (rúbricas) que los estudiantes realizaron en su casa con la orientación del docente. A continuación, se siguió con la observación y el análisis de las evidencias de los trabajos de los estudiantes, a fin de comprender lo que sucedió con respecto a los resultados previstos de aprendizaje, las actividades y propósitos planeados y así finalmente poder establecer acciones de mejora.

5.6.3 Implementación.

La implementación fue mediada por un elemento tecnológico: el celular y la aplicación WhatsApp, esto debido a la carencia de los recursos tecnológicos en la población que participa en la investigación.

En este sentido se estableció una comunicación con los padres de familia por medio de mensajes de texto y audio. Se inició enviando por medio de un mensaje el RPA, los estudiantes en su cuaderno escribieron con sus propias palabras lo que entendieron sobre él. A continuación, la docente envió una imagen del sol y la luna, pidiendo que la observaran con atención, después solicitó responder ¿Cómo crees que se formaron el sol y la luna? Luego se envió un audio con un mito llamado el Sol y la Luna, el cual debía ser escuchado para luego responder, según el texto ¿Cómo se formaron el sol y la luna? Cuando terminaron de realizar la actividad anterior la docente pidió que contestaran ¿Se parece tu respuesta a lo que cuenta el texto escuchado? Los estudiantes enviaban las fotografías de lo que habían contestado y si había dudas compartían sus inquietudes.

A continuación, la docente hizo unos comentarios sobre las respuestas e indicó que el audio escuchado era un mito y que, atendiendo a las características de este, trataran de contestar ¿Qué es un mito?, algunos estudiantes manifestaron que no entendían qué debían hacer, la docente aclaró las dudas, e involucró a los padres para que orientaran a los niños, indicando nuevamente que trataran de contestar. Luego la docente envió un vídeo que explicaba el tema y a partir de él, nuevamente les solicitó que escribieran que era un mito. Algunos estudiantes mostraron dificultad para lo que la docente debió solventar dudas.

Cuando los estudiantes no expresaron más inquietudes y enviaron sus respuestas, la docente compartió un texto que los estudiantes debían leer para luego explicar si era un mito y por qué, al tiempo que contestaban algunas preguntas de interpretación textual, por último, les envió unas imágenes de las cuales debían seleccionar una, para crear un mito. Para esta actividad la docente explicó que les iba a enviar los criterios con los cuales iba a evaluar el escrito.

5.6.4 Evaluación.

Este proceso se desarrolló desde el aspecto informal atendiendo a la participación y el interés mostrado en la actividad y desde el aspecto formal con el desarrollo de un proceso de coevaluación y heteroevaluación del trabajo final presentado por los estudiantes. Para la coevaluación la docente recibía el trabajo a evaluar y lo redireccionaba a otro estudiante con el fin de que pudiera valorar de acuerdo con los criterios establecidos.

5.6.5 Interpretación de la acción de enseñanza.

La actividad se diseñó teniendo en cuenta la situación y el instrumento disponible para realizar la acción de enseñanza. Ahora bien, luego de realizar la consulta al plan de

estudios de la institución, se estructuró el RPA. Subsiguiente, se realizó el proceso de coherencia curricular realizando los ajustes necesarios, para después diseñar los desempeños con la finalidad de generar una secuencia que diera cuenta de una especie de evolución jerárquica que permitiera desarrollar en el estudiante un proceso significativo de aprendizaje.

Esta secuencia inicio con la presentación de los RPA, para que los estudiantes tuvieran en cuenta lo que se iba a aprender en la sesión, disponiéndolos para la clase. A continuación, se realizó una activación de conocimientos previos, atendiendo a que “gracias a lo que el estudiante ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido al atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo” (López, 2009, p.5) y de esta manera ayudar a consolidar el puente entre el conocimiento previo y el nuevo.

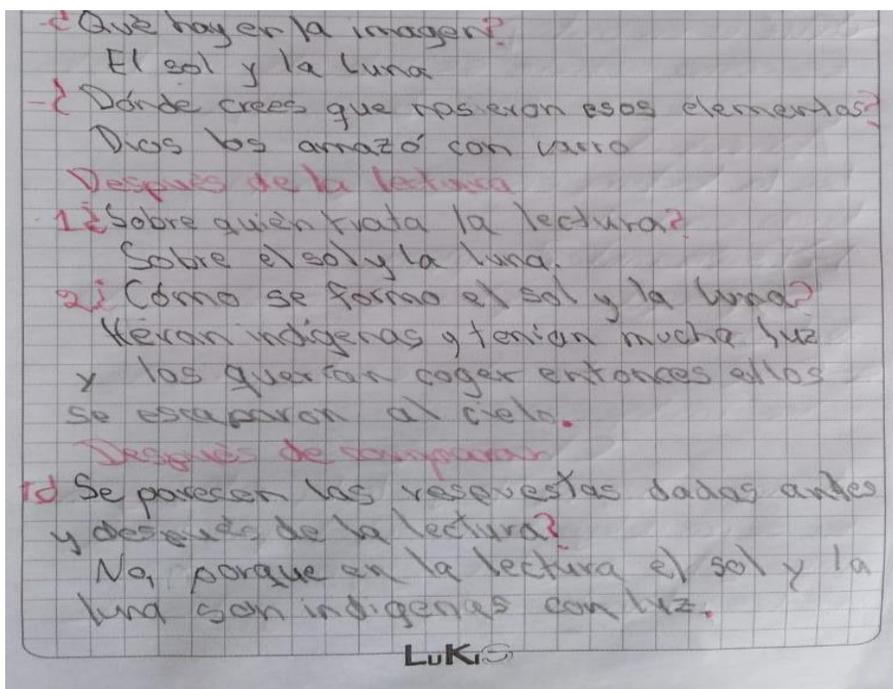


Figura 34 Actividad para activar los conocimientos previos. Fuente: estudiante de grado tercero.

En la Figura 35 se puede evidenciar que en esta actividad la docente moviliza el pensamiento del estudiante realizando una acción comparativa sobre la información que el estudiante supone y otra sobre la información dada. Esta acción cognitiva permite que el estudiante empiece a realizar un acercamiento al conocimiento nuevo. Luego la docente usa estas ideas previas para que el estudiante desde su propia interpretación trate de construir un nuevo concepto, como se evidencia en la Figura 35.

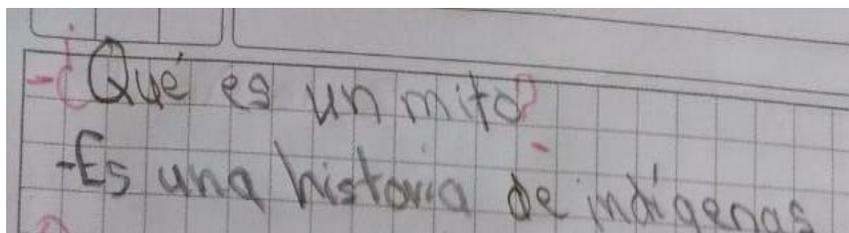


Figura 35 Predefinición de mito. Fuente: estudiante de grado tercero.

Ahora bien, después de disponer al estudiante e inducirlo hacia el conocimiento la docente lo orientó y vinculó con el concepto a trabajar por medio de un vídeo y de las explicaciones complementarias. El alcance de esta actividad se evidenció en la comprensión alcanzada por el estudiante al construir una nueva definición como se evidencia en la Figura 36.

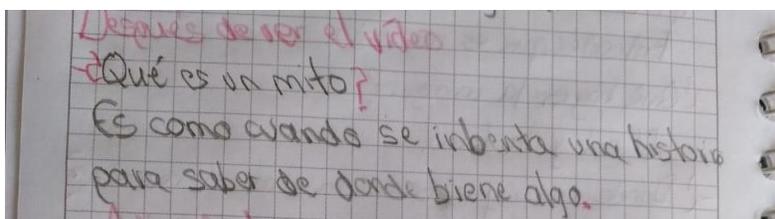


Figura 36 Construcción de la definición de mito, después del acercamiento conceptual. Fuente: estudiantes de grado tercero.

Acá, se evidencia una apropiación temática desde la comprensión del estudiante, permitiendo saber a la docente el estado del aprendizaje, aspecto que da información sobre las acciones a realizar ya sea para profundizar o para continuar con lo planeado.

Las últimas actividades fueron diseñadas para que el estudiante demostrara la comprensión adquirida, poniendo en juego los aprendizajes alcanzados, situación que dio espacio para continuar con el proceso evaluativo, una de las actividades desde la interpretación textual y la otra desde la producción escrita.

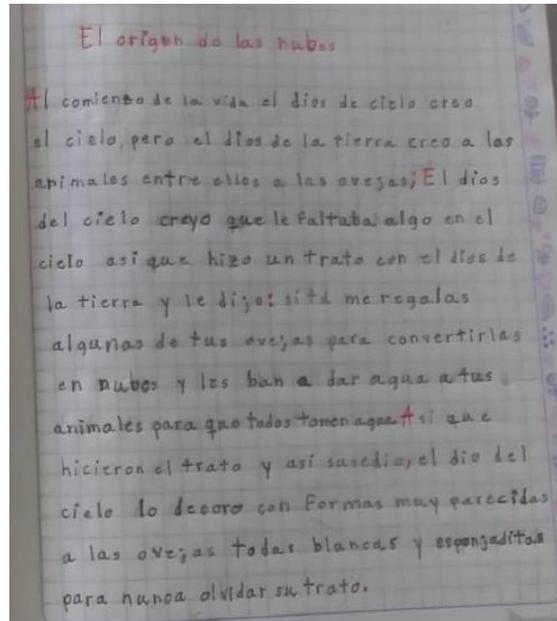


Figura 37 Mito inventado por un estudiante. Fuente: estudiante de grado tercero.

En la Figura 37, se evidencia el nivel de comprensión del tema al crear un texto escrito teniendo en cuenta las características del tema trabajado en la clase. El texto fue evaluado por un compañero haciendo uso de los criterios planteados, como se evidencia en la Figura 38. La docente también evaluó teniendo en cuenta estos criterios.

- El texto habla del origen de un objeto, animal o personaje. ✓
- Tiene un inicio, un desarrollo y un final. ✓
- Es claro y se entiende. ✓

Figura 38 Valoración del mito por parte de un compañero. Fuente: estudiante de grado tercero.

5.6.6 Reflexión.

La planeación es “un proceso para determinar “a dónde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible.” (Kaufman, 1982, citado en Mendoza, 2011) y en ese sentido se convierte en la acción constitutiva base de la práctica de enseñanza, ya que se planea para obtener una meta: conseguir un aprendizaje. En consecuencia, para realizarla hay que tener en cuenta elementos, que

van desde las políticas establecidas y solicitadas desde el MEN, hasta las necesidades de los estudiantes. Por consiguiente, este es un proceso que debe dar cuenta de esta serie de aspectos, implicando un desarrollo profesional y consciente por parte del docente.

En este sentido, para la planeación de una clase se propone una ruta que inicia por el establecimiento de lo que se quiere lograr, es decir, los resultados previstos de aprendizaje, estos a su vez deben dar cuenta de las necesidades institucionales y estatales. Luego se diseña una serie de actividades que al tener propósitos claros y al estar constituidos como una secuencia permiten llegar al aprendizaje previsto. Finalmente, en coherencia con el RPA, se determina la evidencia de aprendizaje y los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta.

En cuanto a las actividades (desempeños de comprensión), estas deben caracterizarse por procurar la construcción del conocimiento de forma sistemática y organizada proponiendo acciones que posibiliten la movilización del pensamiento y el alcance de la comprensión desde la vinculación del estudiante como el centro del proceso educativo. En ese sentido, es importante tener en cuenta que la secuencia de enseñanza debe desarrollarse de manera evolutiva que permita ir construyendo el aprendizaje, desde el trabajo de disposición y preparación de los sistemas cognitivos y mentales que permitan que el estudiante configure el conocimiento, lo asimile y finalmente lo aprenda.

Por otro lado, en la planeación se debe definir las evidencias de aprendizaje que se quieren obtener con relación a la intención de la clase y de este mismo modo, vincular un proceso evaluativo, que no solo permita verificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sino también para comprobar la eficacia y eficiencia de la planeación misma, aspecto que permite al docente realizar reflexiones y tomar decisiones en pro de mejorar la ejecución de esta.

En palabras de Cruz y Quiñonez (2012):

Se evalúa para conocer, con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de los estudiantes que participan en el proceso educativo, principal e inmediatamente de quienes aprenden y junto con ellos de quienes enseñan, es decir, la evaluación se convierte en actividad continua de conocimiento (p.98).

En este sentido la evaluación debe caracterizarse por favorecer el desarrollo del conocimiento, no solo del estudiante, sino también del docente, desde la valoración de pertinencia de las diferentes estrategias de enseñanza que ha planeado e implementado. En consecuencia, el proceso evaluativo se debe concretar desde la planificación, identificando criterios e instrumentos de evaluación que faciliten al docente obtener información sobre el aprendizaje y sobre las estrategias de enseñanza implementadas.

Ahora bien, la planeación realizada no confirma por sí sola la obtención del aprendizaje, ya que es necesario implementarla. Este ejercicio requiere que el docente sea eficiente y eficaz con el uso de los recursos y el tiempo establecidos en la planeación, además de ser capaz de gestionar todas las acciones y orientarlas de la mejor manera para que se pueda consolidar el aprendizaje.

Para esta situación es fundamental la comunicación entre docente y estudiantes, ya que de nada vale tener una buena planeación si el docente dentro de sus acciones no logra conectar y motivar a sus estudiantes. Por lo anterior, se aconseja un manejo de la interacción docente - estudiante que brinde la construcción de una comunicación efectiva, entre el docente y el estudiante; y que permita una cercanía al conocimiento desde la construcción de canales asertivos de interacción.

6. ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el análisis de datos “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (Hernández, Baptista y Fernández 2014, p.418). En este sentido, fue necesario establecer las categorías y subcategorías que permitieran organizar y analizar los datos recolectados para de esta manera poder contestar la pregunta de investigación.

6.1 Las categorías y subcategorías de análisis

Las categorías “corresponden a un instrumento conceptual que tiene como finalidad concretizar los temas propiamente tales de la investigación” (Cisterna, 2007, p.15) y en este sentido ayudan a orientar el análisis y la interpretación de la información. “Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005, p.64).

En este trabajo, la docente investigadora atendiendo a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, establece las siguientes categorías y subcategorías apriorísticas, utilizando la técnica de “agrupamiento” propuesta por Hernández (2012), donde primero se realiza una lista de temas, luego se señala los comunes y los que se relacionan directamente con el planteamiento, para finalmente agrupar temas. Las categorías y subcategorías apriorísticas propuestas se resumen en el siguiente cuadro:

Unidad de análisis	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INSUMOS	INSTRUMENTOS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	PLANEACIÓN	CARACTERIZACIÓN	Planeación	Observación, bitácora de campo, documentos
		METAS	Planeación	Observación, bitácora de campo, documentos
		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Planeación - Videos de Clase	Observación, bitácora de campo, documentos
		HABILIDADES DE PENSAMIENTO	Planeación - Videos de Clase - Trabajos de estudiantes	
		GESTIÓN DE RECURSO	Planeación	Observación, bitácora de campo, documentos
	INTERVENCIÓN EVALUACIÓN	CLIMA DE AULA	Videos de clase	Observación, bitácora de campo y documentos
		GESTIÓN DE AULA	videos de clase	
	EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	Planeación y videos de clase	Observación, bitácora de campo, documentos
			Planeación y evidencias físicas de fabricas de evaluación	
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN		

Figura 39 Categorías y subcategorías apriorísticas. Fuente: elaboración propia.

Cuando se inició el proceso de análisis se evidenció que las categorías y subcategorías se transformaron con el desarrollo de la investigación, propiciando el surgimiento de categorías y subcategorías emergentes, que permitieron organizar los datos y la información que daban lugar a la comprensión del objeto de estudio de la investigación: la práctica de enseñanza.

Esta situación se presentó debido a que, con el transcurso del proceso investigativo, la planeación, que consiste “en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su realización” (Reyes, citado en Sánchez, 2015, p.86), se caracterizó como una acción fundamental de la práctica de enseñanza, hecho en el cual el investigador decidió profundizar, siendo este un hito encontrado en el ciclo tres de la presente investigación.

En este sentido, la planeación se constituyó como la categoría en la cual se enfocó el proceso investigativo. Por consiguiente, las subcategorías que emergieron, fueron el resultado de la vinculación teórica a la investigación y del interés de la docente por relacionar características que permitieran mejorar el proceso de enseñanza desde las acciones de planeación, donde no se desarrollara solo un contenido, ejercitando la

memorización o repetición, sino que se desarrollara la comprensión, que retomando lo enunciado por Perkins (1999) es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”, propiciando que el estudiante no memorice contenidos sino que trate de comprenderlos, desde la ejemplificación, la representación y la vinculación del conocimiento a acciones propias de su vida.

De este modo las categorías y subcategorías apriorísticas encontradas en este proceso se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1 Categorías y subcategorías.

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	PLANEACIÓN	Resultado previsto de aprendizaje Desempeños de comprensión Propósitos de las actividades (desempeños de comprensión). Evidencia de aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

6.1.1 Planeación.

Después del recorrido investigativo, la docente en formación logra consolidar un concepto de planeación, reconociéndolo como un proceso donde el profesor selecciona, organiza y relaciona diferentes elementos estratégicos de enseñanza que permiten cumplir con una finalidad, es decir, lograr un resultado previsto de aprendizaje. Según Feldman (2010) la planeación es una actividad intencionada que busca la consecución de diferentes finalidades, y bajo este principio se diseña un plan de acción para alcanzar dichos propósitos. En otras palabras, la planeación es una anticipación que permitirá programar la acción de aula, desde el ejercicio de creación, organización y uso acciones didácticas y pedagógicas que organizadas de una manera sistémica buscarán conseguir los objetivos propuestos.

6.1.2 Resultado previsto de aprendizaje.

Un resultado previsto de aprendizaje es la definición por parte del profesor, de lo que se espera que el estudiante alcance o sea capaz de hacer al finalizar la aplicación de una estrategia de enseñanza. En concordancia, la Universidad de New South Wales, ubicada en Australia, los define como “declaraciones explícitas de lo que queremos que nuestros estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer como resultado de completar nuestros cursos”. (citado en ANECA, 2013). Estos resultados previstos de aprendizaje son los enunciados de lo que el estudiante debe lograr al final de la clase, por tanto, indican hacia donde debe direccionarse la acción de enseñanza. Ahora bien, un resultado previsto de aprendizaje debe dar cuenta de un contenido comprendido y expresado de diferentes maneras y actividades.

6.1.3 Desempeño de comprensión.

Un desempeño de comprensión es la actividad o actividades que diseña el docente para que el estudiante desarrolle en la clase. Estas deben favorecer el uso del pensamiento, el alcance de la comprensión y el aprendizaje de un conocimiento. En este sentido, según Perkins y Blythe (1994) “nuestra perspectiva de desempeño dice que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”(p. 86). Por tanto, las actividades diseñadas deben involucrar al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje, procurando su participación en acciones que le permitan acercarse al conocimiento, pensar sobre él y construirlo. En otras palabras, los desempeños de comprensión permiten ir más allá de la memorización y la rutina (Perkins,1999)

En consecuencia, al estructurar estos desempeños se deben atender a unas características: enganche, secuencia, pensamiento y dirección (Barrera y León, 2014)

6.1.4 Propósitos de las actividades (desempeños de comprensión).

El propósito es la intención clara y concreta del para qué se diseña la actividad o las actividades propuestas por el docente, es decir, es la intención de los desempeños de comprensión establecidos para la clase en relación con los RPA. En ese sentido, el diseño de estas actividades y desempeños de comprensión, además de procurar el desarrollo de la comprensión, deben tener una finalidad de conexión y aporte a la consecución del resultado previsto de aprendizaje, ya que, “los profesores deben elaborar actividades de comprensión que apoyen las metas de comprensión” (Perkins y Blythe, 1994, p. 87), y para el caso de la presente investigación, los desempeños deben tener propósitos, intenciones claras, que aporten a la consecución de los resultados previstos de aprendizaje.

6.1.5 Evidencia de aprendizaje.

La evidencia de aprendizaje es el insumo que da lugar a dos situaciones, la primera visibilizar lo que el estudiante aprendió y la segunda, permitir al docente analizar, evaluar y reflexionar sobre las estrategias diseñadas e implementadas, ya que a partir de ellas se valida la estrategia y los alcances proyectados. En consecuencia, las evidencias de aprendizaje están relacionadas con el proceso evaluativo. Por este motivo desde la acción de planeación se debe establecer la manera como se va a evidenciar el aprendizaje y bajo qué criterios se realizará la evaluación, con el fin de poder identificar lo que el estudiante alcanzó al finalizar la sesión de clase para luego poder analizar, evaluar y tomar decisiones al respecto de la situación de enseñanza y de aprendizaje. Según el MEN (2018):

Las evidencias, entonces, dan cuenta de los aprendizajes de los y las estudiantes, pero siempre a partir del diseño y gestión de esa propuesta de enseñanza en las que los y las docentes les propusieron participar. Por eso, uno de los grandes desafíos – y tensiones, también- que conlleva el trabajo con y sobre evidencias de aprendizajes es que la propia práctica de enseñanza se ve interpelada, evaluada de algún modo, y se pone en consideración la verdadera efectividad de los procesos pedagógicos didácticos y de los ambientes de aprendizaje (p.2).

En este sentido, las evidencias de aprendizaje suscitadas de un proceso de enseñanza deben ser evaluadas a fin de “dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quién aprende. También de quién enseña... por tanto habrá que proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar” (Álvarez, 2008, p.221) para propiciar un proceso evaluativo válido que permita obtener datos relevantes para “comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando” (Moreno, 2016, p.33) y así nutrir el proceso de enseñanza.

Esta categoría y subcategorías permitieron analizar con más claridad cada uno de los ciclos de reflexión, facilitando el encuentro de hitos y hallazgos que permiten configurar un proceso de cambio y transformación en la práctica de enseñanza.

6.2 Análisis

Para el proceso de análisis se utilizó en un primer momento la rejilla de investigación diseñada desde el grupo de las *Lesson Study*. Esta rejilla contó con tres fases: fase de planeación, fase de implementación y fase de evaluación (Anexo 1) y en ella, no solo se recolectó la información, sino que dio lugar para realizar el análisis de lo sucedido dentro de cada ciclo. La fase de evaluación de esta rejilla es la que concierne a la etapa del análisis de la información recogida en las demás casillas, permitiendo un recorrido desde la descripción de la planeación, seguido por la descripción de la implementación y evaluación del aprendizaje para terminar con el análisis de lo sucedido.

Este proceso de análisis se realizó ciclo a ciclo atendiendo a que “en la investigación cualitativa la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo”(Hernández, 2014, p.418), y en su orden se llevó a cabo de la siguiente manera, se diseñaba la planeación, se ajustaba según aportes de las colaboradoras, luego de ejecutar, se describía el proceso de implementación y evaluación del aprendizaje y al final se realizaba el análisis de esta información con el aporte de las pares colaboradoras del grupo *Lesson Study*. Este proceso permitió a la docente investigadora la toma de decisiones para el ciclo siguiente. En los primeros tres ciclos el análisis divago al no tener claridad en el foco de la investigación desde la metodología *Lesson Study*, sin embargo, a raíz del análisis y reflexión profunda en este ciclo se logró focalizar la investigación, en las acciones de planeación.

El segundo momento del análisis se llevó a cabo después de realizar el proceso de categorización. Este hecho permitió que la información obtenida en los ciclos pudiera ser analizada a la luz de las categorías y subcategorías dando lugar a la comprensión y determinación clara de los cambios presentados en la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Ahora bien, este proceso se realizó en dos etapas. En la primera se analizó cada ciclo por medio de rúbricas que atendían a un orden teórico de cada una de las categorías y subcategorías y, en la segunda, la información se organizó en una matriz dando lugar a la comprensión de lo sucedido.

6.2.1 Rúbricas.

Una rúbrica es “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (Cano, 2015, p. 267). Este instrumento de evaluación

permitió analizar el comportamiento de cada uno de los elementos que conformaron la planeación, dando lugar a la interpretación de lo sucedido en el proceso de investigación.

Las rubricas elaboradas por la investigadora, emergieron de la concepción teórica de cada una de las subcategorías de la planeación, y en este sentido desde las características que componen su concepto, se establecieron los ítems a evaluar, con la finalidad de lograr valorar aspectos que aportaran a la comprensión de los procesos de planeación, y dentro de este mismo ejercicio se tipificaron los niveles de cumplimiento.

A continuación, se encuentra la Tabla 2 que muestra la rúbrica diseñada por la investigadora, con el fin de evaluar y analizar el comportamiento del proceso de estructuración de los resultados previstos de aprendizaje en el transcurso de los ciclos reflexivos.

Tabla 2 Rúbrica de resultado previsto de aprendizaje.

RESULTADO PREVISTO DE APRENDIZAJE			
Ítem	Bajo	Medio	Alto
Coherencia plan de estudios y políticas estatales	No se evidencia relación con plan de estudios y políticas estatales.	Se evidencia medianamente una relación y coherencia con el plan de estudios y las políticas estatales.	Se evidencia una relación y coherencia con el plan de estudios y las políticas estatales.
Redacción y coherencia	Es un enunciado que no es claro ni concreto.	Hay claridad en el enunciado, pero no es concreto.	Es un enunciado claro y concreto.
Contenido	No se enfoca en un contenido o conocimiento que los estudiantes deban comprender.	Se enfoca medianamente en un contenido o conocimiento que los estudiantes deban comprender.	Tiene enfoque en un contenido o conocimiento que los estudiantes deban comprender.
Comunicación	No manifiesta maneras donde el estudiante comunique sus comprensiones.	Manifiesta en mediana medida las maneras como el estudiante puede comunicar sus comprensiones.	Manifiesta diferentes maneras como el estudiante puede comunicar sus comprensiones.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 muestra la rúbrica estructurada para analizar el diseño de los desempeños de comprensión en cada uno de los ciclos.

Tabla 3 Rúbrica desempeños de comprensión.

DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN			
Ítem	Bajo	Medio	Alto
Enganche	El diseño no permite involucrar activamente al estudiante y comprometerlo con lo que está haciendo.	El diseño permite medianamente involucrar activamente al estudiante y comprometerlo con lo que está haciendo.	El diseño permite involucrar activamente al estudiante y comprometerlo con lo que está haciendo.
Pensamiento	Las acciones no son variadas y no requieren que el estudiante vaya más allá de lo que sabe. Además, no invita a los estudiantes a utilizar lo que saben en contextos nuevos y formas diferentes.	Las acciones son variadas y en ocasiones requieren que el estudiante deba ir más allá de lo que sabe e invita el estudiante a utilizarlo en contextos nuevos.	Las acciones son variadas y requieren que el estudiante vaya más allá de lo que sabe e Invitan al estudiante a utilizar lo que sabe en contextos nuevos y en formas diferentes.
Secuencia	No están diseñados secuencialmente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que ya saben.	En algunas ocasiones su diseño se encuentra relacionado secuencialmente para que los estudiantes desarrollen la comprensión y construyan sobre lo que ya saben.	Están diseñados secuencialmente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que ya saben.
Dirección	No tienen un propósito claro que esté conectado con el resultado previsto de aprendizaje.	El propósito está conectado en alguna medida con el resultado previsto de aprendizaje.	Tienen un propósito claro que está conectado con el resultado previsto de aprendizaje.

Fuente: adaptación de María Ximena Barrera y Patricia León (2014).

En la Tabla 4 se muestra la rúbrica establecida para analizar el propósito de las actividades que componen los desempeños de comprensión. Si bien es cierto que en la rúbrica anterior se evalúa un criterio denominado “dirección” en el que se tiene en cuenta

el propósito del desempeño, se hizo necesario analizarlo por separado atendiendo a que este elemento mostró variaciones importantes en el desarrollo de la investigación.

Tabla 4 Rúbrica propósitos.

PROPÓSITOS DE LAS ACTIVIDADES (DESEMPEÑOS DE COMPRENSION)			
Claridad y coherencia	No encuentra redactado forma clara y coherente.	se de forma y medianamente clara y coherente.	Se encuentran redactados de forma medianamente clara y coherente.
Pertinencia	Son enunciados que no dan cuenta de la intención del desempeño de comprensión.	Algunos enunciados dan cuenta de la intención del desempeño de comprensión diseñado.	Son enunciados que dan cuenta de la intención del desempeño de comprensión diseñado.
Secuencia	No atienden a una secuencia que promueva la construcción del conocimiento en relación con los RPA.	Medianamente atienden a una secuencia que promueva la construcción del conocimiento en relación con los RPA.	Atienden a una secuencia que promueva la construcción del conocimiento en relación con los RPA.

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Tabla 5, se muestra la rúbrica sobre la evidencia del aprendizaje, donde se analiza su diseño y pertinencia en relación con el proceso de enseñanza.

Tabla 5 Rúbrica evidencia de aprendizaje.

EVIDENCIA DE APRENDIZAJE			
CONTENIDO	No se propone ninguna evidencia de aprendizaje.	Se propone una evidencia de aprendizaje que da cuenta de un contenido que se vincula con los resultados previstos de aprendizaje.	Se propone una evidencia de aprendizaje que dé cuenta de la comprensión de un contenido que se vincula con los resultados previstos de aprendizaje.
MÉTODO	Las evidencias propuestas no son variadas, por tanto, no permiten el uso y la	Las evidencias propuestas son variadas, pero no permiten el uso y la validación del	Las evidencias propuestas son variadas, permitiendo el uso y la validación del

	validación del conocimiento en diferentes formas conforme a la propuesta de enseñanza.	del conocimiento en diferentes formas conforme a la propuesta de enseñanza.	en conocimiento en diferentes formas conforme a la propuesta de enseñanza.
EVALUACIÓN	No se proyectó tener diferentes momentos evaluativos.	Se proyectó tener diferentes momentos evaluativos que surgen de la culminación de las diferentes actividades propuestas.	Se proyectó tener diferentes momentos evaluativos basados en criterios de valoración conforme a la propuesta de enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

6.2.2 Matriz de análisis.

La matriz es “Es un cuadro horizontal, conformado por columnas y filas, que consiste en presentar y resumir en forma adecuada, panorámica y sucinta los elementos básicos del proyecto de investigación” (Vera y Lugo, s. f.). Para el presente caso de investigación, se constituyó como un instrumento que permitió organizar los datos obtenidos en la aplicación de las rubricas establecidas y facilitó la identificación del comportamiento de los datos, la comprensión de los sucesos y la construcción de conclusiones con respecto a la categoría y subcategorías en cada uno de los ciclos, dando cuenta, a su vez, de una ruta de transformaciones que se manifestaron en el proceso investigativo realizado. (Figura 40)

MATRIZ DE ANALISIS																				
CATEGORIA PLANEACION																				
SUBCATEGORIAS	CICLO 1				CICLO 2				CICLO 3				CICLO 4				CICLO 5			
RPA	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A
Coherencia C.		Red			Coherencia C.	Red			Coherencia C.	Red			Coherencia C.	Red			Coherencia C.			Green
Contenido			Yellow		Contenido			Yellow	Contenido			Yellow	Contenido			Green	Contenido			Green
Redacción				Yellow				Yellow				Green				Green				Green
Comunicación	Red				Comunicación	Red			Comunicación	Red			Comunicación			Green	Comunicación			Green
DESEMPEÑO DE COMPRENSION	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A
Enganche				Green	Enganche			Green	Enganche			Green	Enganche			Green	Enganche			Yellow
Pensamiento				Green	Pensamiento			Yellow	Pensamiento			Green	Pensamiento			Green	Pensamiento			Green
Secuencia			Yellow		Secuencia			Green	Secuencia			Green	Secuencia			Green	Secuencia			Green
Dirección			Yellow		Dirección			Yellow	Dirección			Yellow	Dirección			Green	Dirección			Green
PROPOSITO DEL DESEMPEÑO DE COMPRENSION	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A
Claridad y coherencia			Yellow		Claridad y coherencia			Yellow	Claridad y coherencia			Yellow	Claridad y coherencia			Green	Claridad y coherencia			Green
Pertinencia			Yellow		Pertinencia			Green	Pertinencia			Green	Pertinencia			Green	Pertinencia			Green
Secuencia			Yellow		Secuencia			Green	Secuencia			Yellow	Secuencia			Green	Secuencia			Green
EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A	CRITERIO	B	M	A
Contenido			Yellow		Contenido			Green	Contenido			Green	Contenido			Green	Contenido			Green
Metodo				Green	Metodo			Green	Metodo			Green	Metodo			Green	Metodo			Green
Evaluación	Red				Evaluación			Yellow	Evaluación			Green	Evaluación			Green	Evaluación			Green

Figura 40 Matriz de análisis de los ciclos. Fuente: elaboración propia.

Según lo observado en la matriz, en los ciclos 1, 2 y 3, se evidencia un comportamiento muy similar en relación con los ítems de planeación valorados, manifestándose igualmente en su mayoría valoraciones en nivel medio, pocas en alto y algunas en bajo, indicando que las acciones de planeación realizadas por el docente no se estaban diseñando de una manera eficiente y eficaz, que, aunque respondían a una intención de aprendizaje, esta no era clara y concreta. Por tanto, los desempeños de comprensión diseñados tenían enganche, vinculaban acciones que favorecieran el pensamiento, trataban de desarrollarse cumpliendo una secuencia de enseñanza, pero carecían de una dirección clara, debido a la falta de definición de una intención concreta.

Este escenario responde a dos situaciones claras que se describen en la reflexión del ciclo 3: falta de claridad con respecto al foco y la ausencia de la definición de los RPA. La primera provocó que la mirada del investigador no se pudiera centrar en una variable clara lo cual promovió confusión, afectando directamente el establecimiento de la intención de la investigación y de la clase. La segunda situación, se dio, en parte, debido a esta misma falta de enfoque de la planeación, pero sobre todo a que el establecimiento de las intenciones de enseñanza no era claro y en ocasiones se centraban en lo que profesor quería generar y no en lo que el estudiante debía alcanzar, en consecuencia, fue importante enfocar la investigación y buscar un elemento que permitiera establecer una intención de enseñanza proyectada al aprendizaje, es decir, a lo que el estudiante debe alcanzar en la clase, para lo cual se enfocó en la acción constitutiva de planeación y se vincularon los RPA.

En el ciclo cuatro, se evidencia como estos dos factores mejoraron el diseño de la planeación. El establecimiento de una intención clara de la clase, definida en un RPA, favorece notablemente el diseño de los desempeños de comprensión, sobre todo en lo que tiene que ver en su dirección, atendiendo a que, con una definición clara de la

intención de enseñanza, el propósito del desempeño se podía configurar de una manera más organizada y sistemática a fin de alcanzar el aprendizaje definido en el RPA. Ahora bien, en este ciclo se encontraba un ítem en nivel bajo, el referido a la coherencia curricular, esto permitió evidenciar que las clases que, si bien es cierto, dependen en gran medida del profesor y de la realidad que suscita en su aula, no puede desconocer, los diferentes componentes de concreción curricular: macro currículo y meso currículo, que tienen que ver con lineamientos curriculares propuestos desde la institución y de las políticas educativas. Por tanto, se hizo necesario establecer una acción en su planeación que le permitiera atender estos elementos que también indican en su práctica de enseñanza.

En consecuencia, en el ciclo 5 se evidencia que todos los ítems valorados desde los elementos que componen la acción de planeación de la docente investigadora se encuentran en el nivel alto, a excepción del criterio de enganche en los diseños de los desempeños, esto atendiendo a que el diseño involucraba activamente y comprometía al estudiante, pero atendiendo a que era una clase impartida por medio del WhatsApp, se evidencio alguna incidencia de los padres de los estudiantes.

En cuanto a la evidencia de aprendizaje, siendo el elemento que da cuenta de los aprendizajes alcanzados y de la pertinencia de la acción de enseñanza propuesta, y que se encuentra directamente relacionado con el proceso de evaluación, se evidencia que en los ciclos 1 y 2 carecía de el establecimiento de un proceso de evaluación que permitiera sustraer información clara que aportara al proceso de análisis y reflexión en pro del mejoramiento de la práctica de enseñanza y aprendizaje. Desde el ciclo tres la docente investigadora empieza a involucrar procesos de evaluación que permiten la valoración de las evidencias, lo cual favorece su configuración como elemento que apoya en gran medida la interpretación y comprensión de la práctica de enseñanza.

De forma general, se puede inferir desde esta matriz que con el paso de los ciclos reflexivos las subcategorías fueron mostrando un comportamiento progresivo con respecto a los criterios valorados. Esta situación permitió concluir que cada ciclo realizado generó comprensiones en el docente que favorecieron el mejoramiento de su planeación. De forma más específica, se evidencia que se propició una mejora significativa en el diseño de los desempeños y el establecimiento de sus propósitos cuando se estableció un RPA coherente, claro y concreto. Esto en respuesta a que con el RPA se tenía claridad de la dirección de la práctica de enseñanza.

7. HALLAZGOS

En este capítulo se relaciona lo encontrado por la docente investigadora en el desarrollo de este proceso, siendo el resultado del análisis y la interpretación de datos, que partieron de una base teórica que permitió dar un orden al proceso y a la información. Estos hallazgos surgieron de la intención de transformar las prácticas de enseñanza impartidas por la docente investigadora. Atendiendo a esta situación se apostó por promover una enseñanza que permitiera no solamente la adquisición de una información, sino procurar su comprensión, “ya que comprender no es sólo adquirir conocimientos, es también la habilidad para utilizar este conocimiento en el mundo real de forma creativa y competente” (Ottaviani, 1999, citado en Rodríguez, Montañez y Quiroga, 2010, p.78) En ese sentido, se trató de vincular al estudiante como un sujeto que logra participar y construir su propio aprendizaje yendo más allá de la memorización y repetición.

Esta consideración permitió que la docente pusiera especial atención en el diseño de actividades propuestas para que sean realizadas por el estudiante, enfocándose de esta manera en la transformación de la práctica de enseñanza desde la acción constitutiva de la planeación. En consecuencia, se vinculó el uso de desempeños que permitieran poner en juego la comprensión, donde el estudiante explique, resuelva problemas, construya argumentos y arme productos (Perkins citado en Stone, 1999). Ahora bien, dentro del transcurso de la investigación surgió un hallazgo principal que se resume en la importancia de diseñar desempeños de comprensión con propósitos claros que conecten y posibiliten el alcance de los resultados previstos de aprendizaje. Sin embargo, este hallazgo está conformado por varios hallazgos secundarios, que en orden se enumeran a continuación:

1. La planeación como acción constitutiva fundamental en la práctica de enseñanza.
2. Ruta de planeación
 - 2.1 El Diseño de RPA.
 - 2.2 Diseño de desempeños de comprensión, sus propósitos y relación con RPA.
3. El uso de la evidencia de aprendizaje como herramienta de evaluación del estudiante y del docente.

7.1 La planeación como acción constitutiva fundamental de la práctica de enseñanza

Como se ha descrito anteriormente, al inicio de los ciclos de reflexión, la docente investigadora se encontraba interesada en analizar todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, pero con el transcurso de la investigación encontró que, en su práctica, la planeación es la acción base del proceso y por lo tanto influía sustancialmente en las acciones de implementación y de la evaluación del aprendizaje, lo cual llamó la atención de la investigadora.

La planeación, según la Administración por Objetivos – APO-, según Sánchez (2009) es:

Es la función administrativa que determina por anticipado cuáles son los objetivos que deben alcanzarse y qué debe hacerse para conseguirlos. Se trata, entonces, de un modelo teórico para la acción futura...planear es definir los objetivos y escoger

anticipadamente el mejor curso de acción para alcanzarlos. La planeación determina adónde se pretende llegar, lo que debe hacerse, cuándo, cómo y en qué orden (p.46).

En consecuencia, en la práctica de enseñanza

La función de la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos (Zilberstein, citado por Reyes, 2016 p. 89).

En concordancia, esta acción administrativa es la que el docente realiza a fin de construir un plan que le permita cumplir un logro, constituyéndose en una actividad fundamental en el proceso de enseñanza. Aquí se define a dónde se quiere llegar y los pasos para lograrlo, generalmente en el aula siempre se desarrolla esta acción, sin embargo, en ocasiones carece de una anticipación organizada, estructurada y sistematizada lo que puede afectar la consecución de los objetivos. En consecuencia, es algo que el docente debería realizar siempre de forma consciente.

Desde este reconocimiento la docente investigadora comprendió que la transformación de su práctica debe iniciar por la reestructuración de esta acción, atendiendo a que de ella dependerá la implementación y la evaluación del aprendizaje. Si no hay un diseño de planeación bien constituido que aborde toda una estrategia de enseñanza donde se estimen los objetivos, las secuencias de actividades, la evaluación, el tiempo y los recursos; no se podrá gestionar, ni ejecutar la clase de manera eficaz, ni mucho menos garantizar el alcance de un aprendizaje.

Ahora bien, esta planeación tiene un carácter social y vincula directamente a los estudiantes, en esa medida el docente debe tener en cuenta los factores que puedan incidir en su realidad. Este y muchos otros factores hacen que la acción de planear no sea tan sencilla porque “el aprendizaje es un proceso de construcción de significado...la enseñanza del salón de clases deberá promover alumnos constructivos con la capacidad para asumir responsabilidades de su propio aprendizaje y la capacidad de crear su propio crecimiento” (Capetillo y Flórez, 2003, citado en Mendoza, 2011, p.111) por lo cual esta planeación debe procurar no solo la transmisión del conocimiento sino debe velar por generar un ambiente donde el estudiante sea responsable de su propio proceso, donde pueda construir y alcanzar el aprendizaje; en consecuencia, la atención en esta acción es determinante para el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje en las instituciones educativas.

7.2 Ruta de planeación

Al identificar la planeación como la acción fundamental en la práctica de enseñanza, se fue desarrollando un proceso progresivo de mejora de esta, al punto de que la docente investigadora pudo determinar una ruta de planeación que se describe a continuación.

La ruta propuesta comienza por realizar la revisión del macro y meso currículo, que atendiendo a lo enunciado en el ciclo cuatro desde la perspectiva de Zerda (2011), hacen referencia, el primero, a los lineamientos dados por el MEN que se pueden ajustar al contexto institucional (comunidad y estudiantes) y el segundo, al currículo establecido por la institución educativa que atiende las condiciones y necesidades de la comunidad

educativa. Desde estos elementos se inicia la configuración de la intención de la clase, seguidamente se estructura el RPA atendiendo a estos lineamientos curriculares y a las necesidades de los estudiantes. A continuación, se diseñan los desempeños de comprensión con propósitos claros, atendiendo a una secuencia que dé cuenta de un “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010 p.20), constituyendo la creación de un ambiente propicio para la enseñanza y que, por ende, permita construir y alcanzar el aprendizaje propuesto al inicio de la planeación. Adicionalmente, en coherencia con los RPA, se determina la evidencia de aprendizaje y el proceso evaluativo que se tendrán en cuenta en la sesión de clase.

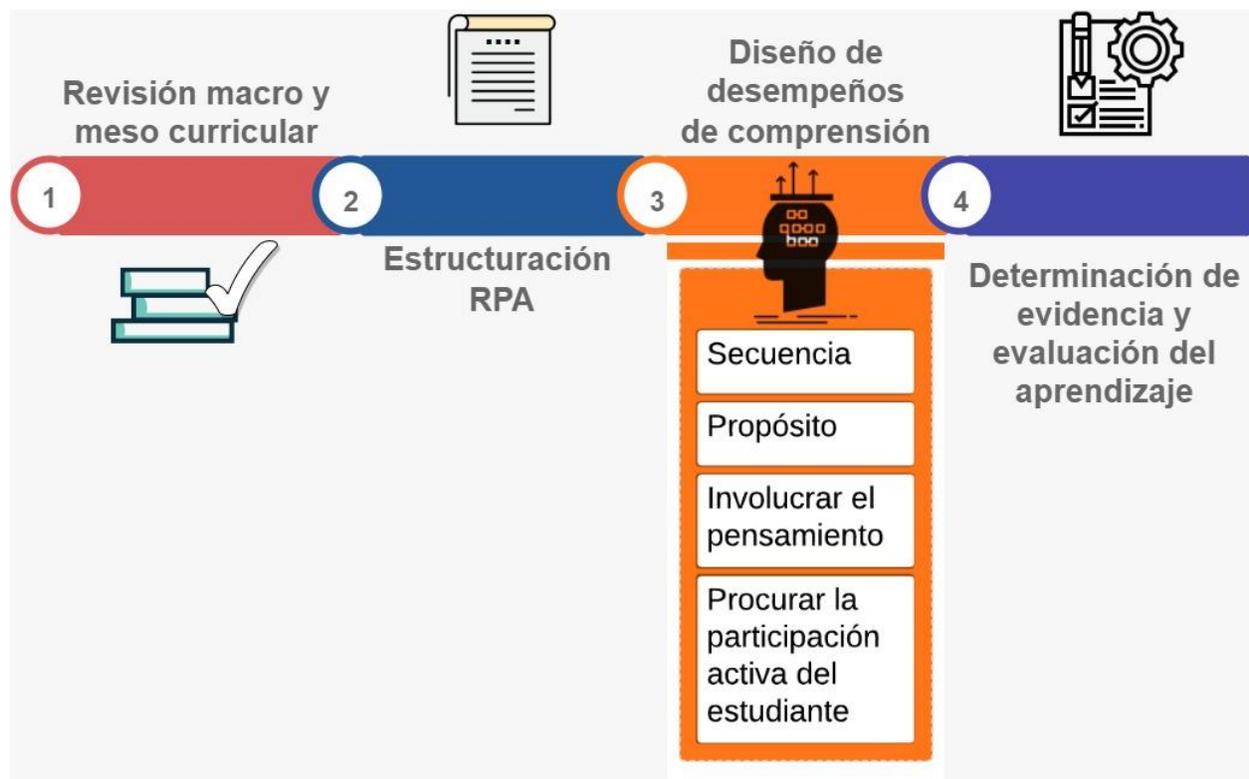


Figura 41 Ruta de planeación. Fuente Elaboración propia.

7.2.1 El diseño de RPA.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, en el diseño de la planeación lo primero que se debe declarar es la intención de ese plan, es decir, el aprendizaje que se quiere alcanzar en los estudiantes. Si no hay una intención definida es complicado poder estructurar un proceso de aprendizaje si no se sabe a dónde se quiere llegar.

En ese sentido, partiendo de la importancia de enfocar la mirada en el estudiante desde el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la docente investigadora retomó el papel de los resultados de aprendizaje en el diseño de sus planeaciones, esto atendiendo a que “son una herramienta útil para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, además, propicia un proceso de diseño y planificación coherente entre las

actividades formativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se espera que logren los estudiantes” (Universidad de la frontera, 2016, p. 2).

Los resultados previstos de aprendizaje dan cuenta de la comprensión de un contenido y su aplicación en alguna actividad, por tanto, su estructura debe permitir enunciar de manera clara y concreta lo que se quiere de la sesión de aprendizaje. De esta manera, los RPA favorecen y facilitan el diseño de los desempeños, atendiendo a que direccionan la acción de enseñanza, permitiendo identificar claramente a dónde debe llegar la estrategia a planear. Este elemento también incidió sobre la determinación del proceso de evaluación del aprendizaje atendiendo a que se enuncia claramente sobre lo que debían dar cuenta los estudiantes.

Por último, un aspecto que no se debe olvidar en esta concreción de los resultados previstos de aprendizaje es que deben dar cuenta no solo de las perspectivas que el docente desea realizar, sino debe atender de igual manera los elementos externos, como el plan de estudios, la malla curricular, los estándares y los lineamientos curriculares, que al fin de cuentas son las directrices que los docentes deben involucrar para orientar su trabajo.

En este sentido, la docente investigadora antes de estructurar el RPA debe revisar el macro y meso currículo para tener el conocimiento sobre los requerimientos solicitados desde estos lineamientos, que, si bien es cierto, ya están aterrizados en los documentos curriculares de la institución, donde el colectivo docente ha realizado la adaptación a partir de las necesidades educativas de la comunidad. Ahora bien, atendiendo a esta información y a las necesidades y características específicas de los grupos de estudiantes donde la docente investigadora imparte sus prácticas de enseñanza, se estructura el RPA, definiendo claramente la intención de aprendizaje de la clase.

7.2.2 Diseño de desempeños de comprensión, sus propósitos y relación con los RPA.

Ahora bien, después de definir el RPA, se debe dar paso al diseño de la estrategia que permita desarrollar y alcanzar el conocimiento establecido. Esta estrategia debe estar conformada por las actividades que permitan la evolución del aprendizaje en el estudiante direccionadas hacia el RPA. Estas actividades propuestas deben atender al desarrollo de la comprensión, por lo cual se sugiere que sean desempeños de comprensión, partiendo de que son las actividades que el docente diseña atendiendo a la necesidad de permitir que el estudiante piense sobre lo que sabe y construya el conocimiento, en otras palabras, “son actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión del alumno en lo referente a las metas de comprensión, al exigirles usar sus conocimientos previos de nuevas maneras o en situaciones diferentes” (Rodríguez, Montañez y Quiroga , 2010, p.80).

En consecuencia, en el diseño de los desempeños se han de tener en cuenta algunas características que permitan al estudiante generar esa comprensión y lograr el aprendizaje. Lo cual hace pertinente traer a colación a Barrera y León (2014), quienes establecen las siguientes características:

Enganche: el desempeño de comprensión debe involucrar activamente a los estudiantes, comprometiéndolos con lo que están haciendo.

Pensamiento: las acciones propuestas deben permitir que cada estudiante piense y vaya más allá, invitándolo a usar lo que sabe de diferentes formas.

Secuencia: deben diseñarse teniendo en cuenta una secuencia que les ayude a llegar a la comprensión, construyendo el conocimiento desde lo que ya saben.

Dirección: deben estar conectados con la intención, el objetivo o el RPA de la clase.

Ahora bien, todas estas características son importantes, pero atendiendo al hito encontrado en el ciclo uno, sobre la importancia de estructurar actividades con propósitos claros que contribuyan en la construcción del conocimiento, la docente investigadora profundizó en la característica de dirección, atendiendo a que, en el diseño de desempeños, estos deben tener un propósito claro, que contribuya a la consecución del aprendizaje que se ha propuesto para la sesión, es decir, que contribuya al RPA estructurado. En este sentido, al organizar la estrategia de enseñanza, cada desempeño diseñado debe aportar con una parte, que al integrarse con los demás procure el desarrollo de un todo, que finalmente se refleja en lo que el estudiante es capaz de hacer al finalizar la sesión de clase.

Por esto, es importante que los desempeños estén relacionados entre sí, cada uno con un propósito que permita al estudiante avanzar en un recorrido donde primero active lo que ya sabe, para luego poder relacionarlo con el conocimiento nuevo, y esto le permita construir un nuevo aprendizaje, que finalmente, después de lograr comprenderlo, pueda expresar lo que ha comprendido y usarlo de diferentes formas. Esta secuencia será determinada por el propósito de cada desempeño que busca desarrollar y alcanzar lo esperado en el RPA.

7.3 El uso de la evidencia de aprendizaje como herramienta de evaluación del estudiante y del docente

En este proceso, para la docente investigadora fue importante tener en cuenta la evidencia de aprendizaje, tanto para verificar el desempeño del estudiante en la clase, como para evidenciar la pertinencia de la estrategia planteada por la docente, ya que según el MEN (2008):

El trabajo con y sobre evidencias de aprendizajes conlleva a que la propia práctica de enseñanza se vea interpelada, evaluada de algún modo, y se pone en consideración la verdadera efectividad de los procesos pedagógicos didácticos y de los ambientes de aprendizaje (p.2).

En este sentido, no se puede hablar de evidencia de aprendizaje sin hacer referencia al proceso evaluativo. Estas comprensiones permitieron un cambio en el concepto de evaluación, asumiéndola ahora como un proceso que “consiste en obtener la información pertinente, procesarla y formular juicios de valor sobre el nivel de conocimientos de la persona que se evalúa” (Cano y Hernández, 2011, p.15). Dependiendo de los resultados de los estudiantes, esta evaluación permitirá al docente reconocer la eficiencia y eficacia de la estrategia de enseñanza diseñada y aplicada.

Ahora bien, ante esta situación es importante que el docente tenga en cuenta la evidencia de aprendizaje que desea obtener a la hora de planear sus desempeños, para que de esta misma manera pueda tener claridad de lo que va a evaluar con respecto a

los RPA formulados. Estas evidencias “pueden ser producciones, expresiones, actuaciones, diversas de los y las estudiantes, surgidas en el marco de propuestas de enseñanza” (MEN, 2018) y se obtienen durante la implementación de la actividad o al final de la sesión, por tanto, el docente es quien deberá establecer en la planeación el ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? y ¿Para qué? de esa evidencia de aprendizaje.

Esto permitirá que, al finalizar de la clase, cuando se haya terminado el proceso de evaluación del aprendizaje, se pueda hacer la evaluación del proceso planeado y ejecutado por el docente, atendiendo a que, como lo especifica el MEN(2018):

Las evidencias de aprendizajes se vinculan directamente con las intervenciones docentes: en la planificación, su desarrollo, ajustes y evaluación; en el marco del contexto en el que se desarrolla la propuesta, atendiendo a su condición de situada, considerando tiempos, espacios y modos (p.8)

Por otro lado, la evidencia de aprendizaje permite conocer como está aprendiendo el estudiante, de qué manera piensa y como organiza sus pensamientos, es decir se puede “obtener información acerca de la participación de los y las estudiantes en la valoración de sus aprendizajes” (MEN, 2018, p.3) información clave que facilita la comprensión de los procesos de aprendizaje por parte del docente, acción que promueve la vinculación de estrategias de enseñanza que apoyen el proceso de los estudiantes.

De esta manera el docente, al analizar e interpretar estas evidencias puede reflexionar y tomar decisiones con respecto a sus estrategias de enseñanza, con el fin de poder transformar su quehacer, en un quehacer pedagógico donde se vinculen procesos evolutivos de reflexión que velen por el mejoramiento de la acción de enseñanza a fin de favorecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo de investigación desarrollado desde la maestría permitió a la docente investigadora observar, analizar y reflexionar, a través de ciclos PIER y la metodología *Lesson Study*, su práctica de enseñanza desde las acciones constitutivas que la conforman. El desarrollo de este proceso dio lugar al reconocimiento de la importancia de las acciones llevadas a cabo en el proceso de planeación como elemento fundante en la realización de la práctica de enseñanza. Según Feldman (2010), la planeación es una actividad intencionada que busca la consecución de diferentes finalidades con el diseño de un plan de acción, siendo la anticipación del docente a su acción en el aula con la que busca alcanzar unos objetivos por medio del diseño de secuencias didácticas.

En atención a la necesidad de planear la clase, fue importante señalar que este ejercicio de diseño debe corresponder a un plan organizado, que siga una secuencia, entendida como “una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo)” (González, Kaplan, Reyes y Reyes, 2010, p.29).

Cabe destacar que la planeación, no es la única acción constitutiva de la práctica de enseñanza, pero desde el trabajo llevado a cabo en la investigación se evidenció como las acciones de implementación y evaluación del aprendizaje dependen del plan diseñado. Por este motivo se optó por indagar y reflexionar sobre la planeación a fin de poder diseñar y establecer ambientes de enseñanza que faciliten el alcance del aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, se espera a futuro poder seguir con el trabajo investigativo desde el abordaje de todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Ahora bien, volviendo a la planeación, fue importante para la docente investigadora el reconocimiento de una nueva forma de enseñar que emergió de la intención de generar la comprensión del conociendo, razón por la cual se vincularon elementos en la planeación que buscarán cumplir con esta perspectiva. Dentro de estos elementos se encontraron los RPA, los desempeños de comprensión y la evidencia del aprendizaje.

Según la investigación, la práctica de enseñanza debe llevarse a cabo desde el reconocimiento del estudiante como centro del proceso, por tal motivo es importante diseñar:

- RPA que procuran declarar la intención desde la vinculación de lo que se espera que alcance el estudiante, claro que atendiendo a los requerimientos internos del aula como externos (planes de estudio, los estándares y lineamientos curriculares).
- Desempeños de comprensión, que posibiliten que el estudiante piense, participe y use el conocimiento, es decir que permitan que el estudiante sea un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, porque “sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento” (Kaplún, 2002, p.47).

Estos desempeños deben tener propósitos claros que procuren el alcance de los RPA planteados, por tal motivo deben estructurarse teniendo en cuenta una secuencia que los conecte entre sí y permita al estudiante ir construyendo en conocimiento.

Ahora bien, es importante que el docente determine con anticipación la evidencia de aprendizaje que espera observar y analizar, ya que ella le permitirá obtener información sobre lo que están aprendiendo y como lo están aprendiendo, datos que también le permiten evaluar la propia acción de enseñanza planeada.

Por otro lado, el diseño de investigación acción, usado en esta investigación se constituye como una buena alternativa de inmersión en los procesos del aula, ya que es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla” (Suarez, 2002, p.42) lo cual permite al docente participar activamente, analizar y reflexionar sobre su práctica, a través de “una estructura espiral, en la que se distinguen varias fases como: reflexionar, actuar, observar y reflexionar de nuevo” (Infante, 2018, p.92) .

Tanto la metodología *Lesson Study* u otras similares son procesos que deberían incluirse en el desarrollo de las investigaciones en las diferentes instituciones educativas, ya que se centra en un estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza de un grupo de docentes, donde los profesores diseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas (Soto y Pérez, 2014), permite que los docentes a partir de las sugerencias y ajustes de los pares colaboradores puedan realizar un análisis y una reflexión más profunda de sus propias prácticas. El aporte de un compañero, de un par colaborador, permite ver algunas situaciones que en una sola mirada muy posiblemente pasen desapercibidas y esto favorece la construcción de un escenario más completo sobre el cual se pueda reflexionar y generar cambios.

Ahora bien, el ejercicio de reflexión constante por parte del docente “le posibilita un devenir como profesional de la educación, en donde se puede mirar el mismo fenómeno educativo de otra forma, además de experimentarse como un sujeto creador de sus propias circunstancias” (Contreras, 2016), por consiguiente es necesario el ejercicio reflexivo a fin de que comprenda sus acciones en el aula y genere actos que desemboquen en cambios profundos que favorezcan y profesionalicen la práctica de enseñanza.

En consecuencia, cuando un docente se sumerge en procesos de investigación que lo inviten a reflexionar y repensar su quehacer,

llevan a definir el “ser maestro” de la siguiente manera: éste es una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas fundamentadas, con base en conocimientos racionales, reconocidos, procedentes, legitimados por la ciencia y de la experiencia adquirida por la misma práctica. Por ende, la profesionalización docente se construye a través de un proceso de reflexión sobre el quehacer pedagógico (Contreras, 2016).

De este proceso de investigativo, se rescata la importancia de que el docente sea siempre un sujeto investigador, por lo cual es necesario que siempre esté analizando y reflexionando sobre su quehacer, diseñando diferentes instrumentos o herramientas que le permitan recolectar información, analizarla, sistematizarla y reflexionar sobre este

proceso. La documentación para el docente es una acción fundamental que le permitirá ir y venir dentro de la información lo cual favorecerá la construcción de conclusiones o el reporte de hallazgos que propicien un mejoramiento en su práctica de enseñanza.

Algunas preguntas que surgen de esta investigación y a las que probablemente se pueda dar respuesta en otras propuestas investigativas son:

¿Cómo generar cambios curriculares en las instituciones educativas, que logren establecer transformaciones sustanciales en los procesos de enseñanza de un colectivo de docentes en pro del desarrollo de un aprendizaje más significativo?

¿De qué manera desarrollar un proceso evaluativo de carácter formativo donde se permita valorar el pensamiento y el estado de aprendizaje de los estudiantes para establecer acciones de mejora en las prácticas de enseñanza futuras?

¿Cómo convertir la comunicación en un vehículo del conocimiento donde se logre vincular un acercamiento propicio en la relación docente – estudiante - conocimiento en pro del alcance del aprendizaje?

8.1 Recomendaciones

Seguir con el proceso de investigación de la práctica de enseñanza desde la vinculación no solo de la planeación, sino desde la implementación y la evaluación del aprendizaje, lo cual permitirá tener una visión más completa del objeto de estudio procurando la reflexión que de paso a la transformación de la enseñanza.

El diseño de investigación acción y la metodología Lesson Study podría vincularse a las diferentes instituciones de los docentes investigadores con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera mancomunada en la institución, lo cual mejoraría los resultados no de un aula sino de la institución completa.

Continuar con una mirada reflexiva hacia la enseñanza para favorecer el desarrollo del pensamiento y el alcance de la comprensión, ya que, a pesar de ser conscientes de esta necesidad, en muchas aulas todavía se usan técnicas tradicionales que solo favorecen la memorización y repetición.

El uso de RPA y desempeños permiten que el estudiante se involucre en su proceso de aprendizaje, por tanto, es importante seguir profundizando en ellos e investigando para poder ir mejorando procesos de enseñanza y de aprendizaje, en función de que el estudiante en realidad alcance un aprendizaje que le sea significativo, siendo capaz de pensar con y desde el conocimiento.

9. REFERENCIAS

- Aiello, M. (2005). "Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente". *Educere*. 9 (30), pp. 329-332.
- Alba, J., Atehortúa, G. (2018). SEMINARIO TALLER DE INVESTIGACIÓN 2019 Maestría en Pedagogía [Diapositiva de Powerpoint] Universidad de la Sabana, Colombia.
- Álvarez, C. (2012). "La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje". *Educación Siglo XXI*. 30 (2), pp. 383-402.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno, J. (Coord.). (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. (pp. 206- 234). Madrid, España: Ediciones Morata.
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE*. Madrid, España: Cyan.
- Ansaldo, S. (s.f.). La importancia de planificar. Chile: Educrea. Recuperado de: <https://educrea.cl/la-importancia-de-planificar/>
- Ansoleaga, D (2009). Reseña de "El discurso educativo" de Martínez, V. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*. (10), pp. 207-209. redalyc.org
- Barrera, M. y León, P. (2014). "¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?", *Ruta maestra ed.* 9 pp.26-32. Recuperado de fundacies.org/site/wp-content/uploads/2013/01/EpC-Ruta.pdf
- Beuchat, C. (1989). "Escuchar: el punto de partida" *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. (3), pp. 20-25.
- Cano, C. y Hernández, S. (2011). Gestión en Línea de las Evidencias de Aprendizaje en Educación Superior. *Formación universitaria*. 4 (6), pp. 13-20.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 19 (2), pp. 265-280.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14 (1), pp. 61-71.
- Cisterna, F. (2007). Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. *Universidad del Bio- Bio*. Recuperado de <http://educagratis.cl/moodle/mod/resource/view.php?id=7857>.
- Colegio Sierra Morena (2019) Agenda 2019-2020. Manual de convivencia. Colegio Sierra Morena.
- Contreras, A. (2016), La reflexión una necesidad de la profesionalización docente. México: Uaemex. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/40697/La%20reflexi%C3%B3>

n%20una%20necesidad%20de%20la%20profesionalizaci%C3%B3n%20docente .pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cruz, F. y Quiñonez, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*. (16), pp. 96-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009>.

De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Elliott, J. (2005), *Investigación Acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Espinal, A. (2012). ¿Construir objetivos, propósitos o competencias? Una propuesta orientadora. *EFDeportes.com*. 17 (170). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd170/construir-objetivos-propositos-o-competencias.htm>

Fabbri, M. (2010). Las técnicas de investigación: la observación. Academia.edu. Recuperado de: https://www.academia.edu/36157300/Las_t%C3%A9cnicas_de_investigaci%C3%B3n_la_observaci%C3%B3n/solefabri1.htm

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

Fernández, I. (2010). Las TICS en el ámbito educativo. España: Eduinnova.es. Recuperado de http://www.eduinnova.es/abril2010/tic_educativo.pdf

Fuentes, P. (1986). Hacia un concepto de planificación de la educación. *Anales de la pedagogía*. (4), pp. 89-102.

González, T., Kaplan, J., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*. (46), pp. 27-33.

Goodrich, H. (s. f.). Protocolo de la escalera de la retroalimentación. Recuperado de <https://ies7-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/75/protocolo-escalera-retroalimentacion.ppt.pdf>

Hernández, Fernández y Baptista., (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores, S.A.

Infante, M. (2018). *La evaluación de los aprendizajes como elemento transformador de la práctica pedagógica de los docentes de básica secundaria del área de matemáticas de la Institución Educativa Diosa Chía: una reflexión desde la perspectiva del directivo docente*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Colombia.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

- Kennedy, D. (2007). *Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje, Un Manual Práctico*. Santiago, Chile: Ministerio de educación.
- Lomas, C. (Comp.). (2004). *Cambiar la escuela, cambiar la vida: lecturas y materiales para la transformación de la educación primaria*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 59-60.
- López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Innovación y experiencias educativas*. (16). Granada. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. Bogotá, revolución educativa Colombia aprende. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Mendoza, I. (2011). La planeación de una clase. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*. (Extraordinario), pp. 109-112. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/42128/38270>
- Mimenza, O. (s. f.) Aprendizajes esperados: qué son y cómo influyen en la educación. *PsicologiyMente.com*. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/desarrollo/aprendizajes-esperados>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Documento de acompañamiento No. 19, selección y análisis e interpretación de evidencias de aprendizaje. *Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f19-aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, (2005). Enseñar para la vida. *Al tablero*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87610.html>
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancur, L. y Ramírez, D. (2009). "Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva". *Revista Educación y Pedagogía*. 21(55), pp. 189-210.
- Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México, Universidad Autónoma metropolitana
- Murillo, J. y Martínez, C. (2014). Habilidades de Pensamiento Social: describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula. *Itinerario Educativo*. (64), pp. 108-125.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 10, pp. 57-72.
- Perdomo, E. (2020). Populares tipos de instrumentos de recolección de datos para tu investigación. Venezuela: Soporte Académico 20. Recuperado de: <https://soporteacademico20.com/instrumentos-recoleccion-datos/>

- Perkins D y Blythe T. (1994). Ante todo, la comprensión (Barrera, M. y León, P.). *Eduteka*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>
- Ramírez, M. y Ibarra, L. (2012). *Diagnóstico de clima organizacional del departamento de educación de la universidad de Guanajuato*. [Ebook]. Recuperado de: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/index.htm>
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad*. Pp. 87-96. Recueperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Ritchhart, R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez, M. (2006). “Consideraciones sobre el discurso oral en el aula”. *Enunciación*. 11 (1), pp. 59-72. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view>.
- Rodríguez, N., Montañez, E. y Quiroga, A. (2010). Desempeños de comprensión en enunciados de ejercicios de estadística. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. 2, pp. 75-90. Recuperado de: <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%202%20NUM%201/Archivos%20Digitales/Doc%20RIECyT%20V2-1-4.pdf>
- Sánchez, J. (2009). Un concepto emergente de planeación. *Clío América*. (5), pp. 39-59.
- Sánchez, M. (2015) *Administración 1*. MEXICO: Grupo editorial patria.
- Sánchez, S. (s. f.). Los contenidos del aprendizaje. México: Uaemex. Recuperado de: <https://www.uees.edu.sv/wp-content/uploads/2017/planeamiento/doc/LosContenidosdeAprendizajeok.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Grao.
- Soto, E. y Pérez, A. (2014) “las Lesson Study ¿Qué son?”. Guía Lesson Study. Recuperado de: <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>
- Stone, M. (1999), *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Suarez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 1(1), pp. 40-56. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tobón, S., Pimienta, H. y García, J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Universidad de la frontera (2016). Cómo redactar resultados de aprendizaje (documento resumen). Temuco: *Dirección académica de posgrado*. Recuperado de: <http://gestionpostgrado.ufro.cl/images/documentos/Como-redactar-Resultados-de-Aprendizaje-2018.pdf>

- Vera, B. y Lugo, S. (s. f.). Matriz de consistencia metodológica. México: repository.uaeh.
Recuperado de:
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/318/4703?inline=1#refe1>
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos_Jano.pdf
- Zerda, E. (2011). *hacia una didáctica innovadora*. Machala, Ecuador: Calaméo.
Recuperado de <https://es.calameo.com/books/00026332464ec6b86c9d8>

10. ANEXOS

Anexo 1 Rejilla de recolección y análisis ciclos

NARRATIVA													
DOCENTE	SANDRA PATRICIA HERNÁNDEZ PARDO			GRADO	Tercero								
FOCO	Planeación	TEMA		EL ADJETIVO									
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE													
FOCO	FASE PLANEACIÓN						FASE IMPLEMENTACIÓN		FASES DE EVALUACIÓN				
DEFINICIÓN FOCO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	INSUMOS Y MEDIOS	SUGERENCIAS Y CUESTIONAMIENTOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITOS AJUSTADOS	EVIDENCIAS POR RECOLECTAR	DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIA	ANÁLISIS DE LO SUCEDIDO	ARGUMENTOS	ACCIONES
Definir y dar sustento teórico al foco propuesto.	Describir en forma detallada las actividades propuestas para la clase.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito de la actividad.	Registrar los insumos y medios que se proponen para ser utilizados en cada actividad.	Plasmar las sugerencias, preguntas e inquietudes por parte de cada observador que analiza.	Registro de ajustes que considera pertinente la docente analizada.	Descripción de la actividad resaltando los ajustes hechos.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito ajustado.	Describir de forma concreta los medios de recolección de evidencias por parte de la docente.	Describir de forma detallada el desarrollo de la actividad.	Colocar la evidencia relevante que da soporte a la actividad.	Analizar de manera reflexiva lo sucedido durante la actividad	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora frente a la actividad.

Anexo 2 Protocolo de valoración

Lesson Study

Fecha:

Nombre del facilitador:

Nombre de los docentes colaboradores:

Actor principal:

Propósito:

El siguiente protocolo, permite al docente revisar de manera colaborativa su planeación, para que, a través de la retroalimentación, pueda realizar los ajustes que crea necesarios y tomar decisiones que apunten a la mejora de la implementación de su clase planeada.

Responsabilidades antes del encuentro:

El actor principal debe haber enviado con anterioridad su planeación para que los participantes tengan conocimiento de las acciones planeadas por el actor principal.

Los participantes deben haber diligenciado la casilla de sugerencias y cuestionamientos para que el actor principal pueda realizar los primeros ajustes con anterioridad.

ACTIVIDAD	TIEMPO
Paso 1. Descripción. El actor principal realiza la lectura de su planeación teniendo en cuenta: Foco, resultados esperados, propósitos y actividades.	2 minutos
Paso 2. Aclarar. Los docentes colaboradores realizarán preguntas de aclaración con el fin de asegurarse que han entendido lo que expresó el actor principal. Este momento no es propicio para realizar sugerencias ni juicios valorativos. El actor principal responde a las preguntas realizadas.	5 minutos
Paso 3. Revisión de criterios de valoración de desempeño. El docente facilitador verificará si las acciones propuestas cumplen con los criterios de valoración de desempeño. (Conexión con saberes previos, apunta a los propósitos, Desarrolla habilidades de pensamiento en el estudiante, Se fomenta participación activa en el estudiante, es aplicable al contexto, despierta interés en el estudiante por saber cosas nuevas, Se aplica a diversas situaciones el conocimiento).	5 minutos
Paso 4. Valorar. Los docentes colaboradores expresarán con argumentos aspectos que le gustaron de lo explicado.	5 minutos
Paso 5. Me preocupa y sugiero. Los docentes colaboradores expresan situaciones que generan inquietud o preocupación. Es importante recordar que es necesario hacerlo sobre las acciones planteadas en la planeación, no, en las acciones ni comportamientos propios del actor principal. Luego de expresar las sugerencias los docentes colaboradores proceden a realizar sugerencias que puedan mejorar las acciones planeadas por el actor principal.	5 minutos
Paso 6. Acciones- reflexión El actor principal expresa las acciones que le permitirán mejorar su planeación reflexionando el qué le permitió llegar a esas conclusiones.	2 minutos
Paso 7. Valoración final Cada participante expresará una conclusión que le generó la lesson study.	5 minutos

Anexo 3 Rejilla de planeación

PRE NARRATIVA PLANEACION					
SANDRA PATRICIA HERNANDEZ GRADO: QUINTO TEMA: LOS SUSTANTIVOS Y SUS CLASES TIEMPO: 2 HORAS DE CLASE					
#	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	AJUSTE 1	AJUSTE 2	SUGERENCIAS, COMENTARIOS
	<p>En grupos de 4 estudiantes se realizará la rutina de pensamiento " conversación sobre el papel", indicando a cada grupo que se le entregara una pregunta en un pliego de papel y que la deberán responder en un tiempo de 5 minutos.</p> <p>LAS PREGUNTAS USADAS SERAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué crees que sucedería si no existieran los nombres, es decir los sustantivos? • ¿Qué es lo que te parece más difícil de entender de el tema el sustantivo y sus clases? • ¿encuentras alguna relación entre los sustantivos propios y los comunes? • ¿Por qué es importante reconocer la diferencia entre los sustantivos individuales y colectivos? • ¿Como explicarías con tus propias palabras los sustantivos abstractos y concretos? • ¿es importante tener nombres o sustantivos propios? ¿Por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el estado de los conocimientos adquiridos por el estudiante en la clase anterior. 2. Reconocer puntos de vista, comprensiones y opiniones sobre la temática. 3. Propiciar el dialogo grupal con el fin de tomar decisiones sobre la temática. 4. Promover ambientes de expresión oral y escucha de la voz del otro. 	<p>Realizar la presentación de los aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer desde el aula de clase espacios de habla y escucha entre estudiantes, con el fin de lograr una toma de decisiones. • Reconocer las comprensiones adquiridas sobre el sustantivo y su clasificación retomándolas con el fin de aclarar dudas. • Relacionar las comprensiones sobre el sustantivo y sus clases con su uso en la vida diaria. <p>Después de explicar la actividad y que los estudiantes ya estén en su grupo con su respectivo cartel se les dará un tiempo para que lean su pregunta y aclaren dudas con ayuda de la docente.</p>	<p>La rutina se explicará de manera clara indicando que el propósito de la rutina es verificar sus comprensiones de la clase anterior validando la opinión de los demás : se realizarán grupos de 4 estudiantes, luego cuando ya estén organizados en sus mesas, cada grupo será enumerado de 1 al 8 y la profesora les entregara un cartel con una pregunta en la mitad con el fin de ser leída y contestada por el grupo, el grupo debe escuchar la opinión de todos y construir una respuesta a la pregunta en un tiempo de 5 minutos. Cuando terminen los 5 minutos la profesora les pedirá a los grupos dejar su cartel en la mesa y cambiar a la mesa de otro grupo, este movimiento se hará en orden ascendente, es decir, el grupo 1 , pasa a la mesa del grupo 2, el grupo 2 pasa a la 3 y así sucesivamente, allí deberán leer la pregunta y las respuesta dada por el anterior grupo y aportar desde sus conocimientos opiniones, sugerencias o que realicen preguntas y/o complementen la información dada por los compañeros en un</p>	<p>Presentar los aprendizajes esperados de una forma que los estudiantes los estén viendo.</p> <p>Explicar mejor la rutina explicando para que sirve. Leer instrucciones y ser super claro con las acciones a realizar.</p> <p>Dar tiempo para leer, comprender y solventar dudas sobre las preguntas de la rutina</p>

Anexo 4 Rejilla de implementación

PRE NARRATIVA IMPLEMENTACION							
SANDRA PATRICIA HERNÁNDEZ GRADO: QUINTO TEMA: LOS SUSTANTIVOS Y SUS CLASES TIEMPO: 2 HORAS DE CLASE							
#	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PLANEADA	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD PLANEADA	DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD	TENIENDO EN CUENTA EL PROPÓSITO, ANALIZAR LO SUCEDIDO	EVIDENCIA	ACCIONES	Análisis y reflexión
	<p>Realizar la presentación de los aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer desde el aula de clase espacios de habla y escucha entre estudiantes, con el fin de lograr una toma de decisiones. • Reconocer las comprensiones adquiridas sobre el sustantivo y su clasificación retomándolas con el fin de aclarar dudas. • Relacionar las comprensiones sobre el sustantivo y sus clases con su uso en la vida 	Compartir e informar a los estudiantes sobre lo que se espera conseguir con la sesión del que se va a realizar.	La docente socializa de forma oral e integrando a los estudiantes, los propósitos de la sesión de la clase que se va a implementar, los apunta en un lugar en el tablero para tenerlo presente en el transcurso de la clase.	Los estudiantes están atentos y manifiestan sus comprensiones sobre los propósitos que se quieren lograr con la sesión de clase. Se muestran con expectativa e interés.		<p>Diseñar los propósitos de manera que sean comprendidos por los estudiantes.</p> <p>Diseñar actividades que procuren la participación de todos los estudiantes.</p> <p>"participación activa del sujeto" Kaplan</p> <p>Revisar los propósitos de las rutinas para que no se pierda la intención de cada una en la clase.</p> <p>Explicarles la rutina a los estudiantes con el fin de que ellos comprendan tanto la rutina como su finalidad.</p>	<p>Presentar los propósitos a los estudiantes permite que los estudiantes se acerquen a lo buscado en la sesión.</p> <p>Uso de las rutinas de pensamiento permite establecer dinámicas donde se le de un papel relevante a las comprensiones de los estudiantes.</p> <p>Pertinencia del lenguaje, buscar con evidencia el soporte y también teórico. Desde gpc.</p> <p>Teoría sobre rutinas de pensamiento, especificar sobre la usada en la clase. Ver desempeño de</p>

Anexo 5 Rejilla de recolección / Formato de recolección

NARRATIVA						LESSON STUDY CICLO 2						
SANDRA PATRICIA HERNÁNDEZ						PLANEACIÓN LENGUA CASTELLANA						
UNIVERSIDAD DE LA SABANA						GRADO QUINTO						
DEFINICIÓN DE FOCO	RESULTADO ESPERADO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	SUGERENCIAS COMENTARIOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITOS AJUSTADOS	DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	EVIDENCIA	REFLEXIÓN Y ANÁLISIS	ACCIONES	SOPORTE TEÓRICO

Anexo 6 Planeación ciclo 2

NARRATIVA						
SANDRA PATRICIA HERNANDEZ						
UNIVERSIDAD DE LA SABANA						
APRENDIZAJE	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	SUGERENCIAS COMENTARIOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPOSITOS AJUSTADOS
1. Ejercitar hábitos escucha participando en actividades donde se valore y respete la propia voz y la de los demás. 2. Comprender que es un adjetivo	<p>Presentación de los aprendizajes esperado :</p> <p>1. Ejercitar hábitos escucha participando en actividades donde se valore y respete la propia voz y la de los demás.</p> <p>2. Comprender que es un adjetivo .</p> <p>se pedirá a un estudiante que lo lea los propósitos, luego se escuchará la participación de varios estudiantes expresando su comprensión de lo leído. Posteriormente se le pedirá a los estudiantes que expresen por medio de una idea lo comprendido sobre los propósitos planteados para la clase.</p>	Presentar los propósitos para la sesión generando comprensión por parte de los estudiantes .	JOVANNA :El propósito se debería cambiar el verbo ejercitar por promover, así como especificar que es en los estudiantes. Creo que las comprensiones que van a socializar algunos estudiantes luego	Se cambiara el verbo del proposito : ejercitar por promover indicando que los estudinets son quienes van aaprticipar en dichas actividades. Se complementará el segundo propósito : Comprender el concepto de adjetivo para reconocer su uso en situaciones cotidianas.	<p>Presentación de los aprendizajes esperados :</p> <p>1. Promover hábitos escucha participando en actividades donde se valore y respete la propia voz y la de los demás.</p> <p>2. Comprender el concepto de adjetivo para reconocer su uso en situaciones cotidianas. se pedirá a uno o dos estudiantes que lean los propósitos para la clase, luego se escuchará la participación de varios estudiantes expresando su comprensión de lo leído. Posteriormente se le pedirá a los</p>	Presentar los propósitos para la sesión generando comprensión por parte de los estudiantes .
Comprender que es un adjetivo	Se realizará el juego de las palabras. El salón será organizado en mesa redonda, se ubicará dos sillas en la mitad del salón. Los estudiantes formaran grupos de tres personas y serán enumerados del 1 al 11. Cada grupo tendrá un turno para pasar al centro del salón , dos compañeros se sentaran en las sillas y uno quedara de pie , la docente entregará a cada estudiantes un sustantivo que no podrá dejar ver al resto del grupo, luego debe describir dicho sustantivo en voz alta sin nombrarlo , los demás integrantes del grupo deberán adivinar de que se trata y así sucesivamente con las palabras designadas a cada integrante del grupo. Para adivinar las tres palabras el grupo tiene 3 minutos, luego le cederá el turno al grupo siguiente. Durante la participación de cada grupo los demás estudiantes deberán tomar nota de aquellas palabras que indican como es un sustantivo determinado en una hoja entregada por la docente.	Generar ambientes de escucha que permita comprender las expresiones de los demás . Conectar los saberes previos con la temática tratada en la sesión.	JOVANNA: hablas formar grupos de tres, se forman libremente? luego pasan a la mesa redonda? las palabras son escogidas por la docente de manera libre? se relacionan con algún tipo de gusto por parte de ellos? El tema del adjetivo ya fue trabajado con los estudiantes? LUZ DARY: me parece pertinente la actividad de...		Se realizará el juego de las palabras. Los estudiantes formaran grupos de tres personas y serán enumerados del 1 al 11. El salón será organizado en mesa redonda, se ubicará dos sillas en la mitad del salón. Cada grupo tendrá un turno para pasar al centro del salón , dos compañeros se sentaran en las sillas y uno quedara de pie , la docente entregará a cada estudiantes un sustantivo que no podrá dejar ver al resto del grupo, luego debe describir dicho sustantivo en voz alta sin nombrarlo , los demás integrantes del grupo deberán adivinar de que se trata y así sucesivamente con las palabras designadas a cada integrante del grupo. Para adivinar las tres palabras el grupo tiene 3 minutos, luego le cederá el turno al grupo siguiente. Durante la participación de cada grupo los demás estudiantes deberán tomar nota de aquellas palabras que indican como es un sustantivo	Generar ambientes de escucha que permita comprender las expresiones de los demás . Conectar los saberes previos con la temática tratada en la sesión.

<p>La docente retomando los apuntes realizados por los estudiantes , teniendo en cuenta sus participaciones, genera un dialogo donde desde las comprensiones previas de lo estudiantes orienta la conceptualización y retroalimenta la definición el adjetivo.</p>	<p>Promover la construcción del conocimiento desde la escucha de las comprensiones de los estudiantes y la retroalimentación del docente.</p>			<p>La docente retomando los apuntes realizados por los estudiantes , teniendo en cuenta sus participaciones, genera un dialogo donde desde las comprensiones previas de lo estudiantes orienta la conceptualización y retroalimenta la definición el adjetivo.</p>	<p>Promover la construcción del conocimiento desde la escucha de las comprensiones de los estudiantes y la retroalimentación del docente.</p>	<p>Seguidamente se les pidió que de la lista realizada tacharan las palabras que habían copiado que no respondieran a una sola palabra. Luego se pidió a varios estudiantes que leyeran las palabras que habían usado en el ejercicio y se les indicó que estos se les llamaba adjetivo, se hizo varios ejemplos en el tablero , también tratando de convertir a adjetivos a las palabras que usaron para describir que no lo eran. Seguidamente se les pidió a los estudiantes tratar de construir el concepto de adjetivo y con la ayuda de los estudiantes y la orientación de la docente se realizo y se consigno en el tablero. finalmente para verificar si todos habían comprendido lo que era un sustantivo se les pidió que cada uno pensara un sustantivo y cada uno lo decía en voz alta. Cuando un chico decía un sustantivo , se preguntaba al grupo si era adjetivo y ellos indicaban si si o no , y nuevamente se le daba la oportunidad de decir un adjetivo.</p>
<p>Cada estudiante realiza una oración sobre lo comprendido de la sesión , selecciona una palabra y realiza un ejemplo que retome la temática de la clase. Lo comparte con los compañeros de grupo . En esa puesta en común, el grupo en consenso selecciona la frase y el ejemplo que piensan fue el mas pertinente y lo comparten para toda la clase.</p>	<p>Establecer ambientes de habla y escucha activa para comprender las ideas y pensamientos de los demás . Reconocer las comprensiones alcanzadas por los estudiantes</p>	<p>JOVANNA :La oración que cada uno va a realizar sobre lo comprendido en la sesión va enfocada al tema como tal, a las estrategias implementadas, a nuevas inquietudes? Hablas de una puesta en común que se comparte en que forma: oral, escrita? Por último sugiero que retomes las ideas iniciales frente a las</p>	<p>se retomará la idea que ellos plasmaron inicialmente sobre la comprensión de los propósitos y se realizará un pequeño diálogo donde ellos expresarán su opinión acerca de si se cumplio o no los propósitos para la clase. Posteriormente la escribirán en el cuaderno argumentando por que si o porque no se cumplio.</p>	<p>Cada estudiante realiza una oración sobre lo comprendido de la sesión , selecciona una palabra y realiza un ejemplo que retome la temática de la clase. Lo comparte con los compañeros de grupo . En esa puesta en común, el grupo en consenso selecciona la frase y el ejemplo que piensan fue el mas pertinente y lo comparten para toda la clase. Finalmente los estudiantes retomaran los propósitos e indicaran si se cumplieron o no</p>	<p>Establecer ambientes de habla y escucha activa para comprender las ideas y pensamientos de los demás . Reconocer las comprensiones alcanzadas por los estudiantes</p>	<p>Por último se les pidió que cada uno escribiera en su cuaderno una oración o definición sobre el adjetivo escribiendo también ejemplos , los chicos realizaron la actividad sin ninguna novedad quien terminara y quisiera compartirlo lo leía en voz alta. Finalmente se les pide que retomen los propósitos abordados tanto el primero como el segundo, y escriban en su cuaderno si se cumplio o no y que argumentaran por que .</p>

Anexo 7 Planeación ciclo 3

DOCENTE									
SANDRA HERNÁNDEZ			GRADO			QUINTO			
FOCO		ORALIDAD	TEMA	Signos de puntuación					
APRENDIZAJES ESPERADOS		<ul style="list-style-type: none"> • Generar hábitos de escucha participando en actividades donde se valore y respete la propia voz y la de los demás. • comprender que el uso adecuado de los signos de puntuación {.,¿?¡!} dan sentido al texto y promueven una comunicación pertinente. 							
FASE PLANEACIÓN									
DEFINICIÓN FOCO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	INSUMOS Y MEDIOS	SUGERENCIAS Y CUESTIONAMIENTOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITOS AJUSTADOS	EVIDENCIAS POR RECOLECTAR	
Definir y dar sustento teórico al foco propuesto.	Describir en forma detallada las actividades propuestas para la clase.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito de la actividad.	Registrar los insumos y medios que se proponen para ser utilizados en cada actividad.	Plasmar las sugerencias, preguntas e inquietudes por parte de cada observador que analiza.	Registro de ajustes que considera pertinente la docente analizada.	Descripción de la actividad resaltando los ajustes hechos.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito ajustado.	Describir de forma concreta los medios de recolección de evidencias por parte de la docente.	
Escuchar: es estar presente tanto psicológica, social y emocionalmente (Egan, 1990) para comprender atentamente lo que un individuo quiere expresar, por tanto, es el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente, además de oír involucra la capacidad de recibir y	Se presentará en una diapositiva los resultados esperados de la sesión, se le pedirá a un voluntario que los lea y otros que expliquen sus comprensiones sobre lo leído, seguidamente todos los estudiantes en su cuaderno escribirán lo que comprenden de cada resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los resultados esperados para la sesión generando comprensión es en los estudiantes. 	Diapositivas	Gabriela Atehortúa Adecuar los aprendizajes esperados, tartar de redactar uno solo que involucre a los demás y que además determine lo que en realidad se quiere con la sesión. Ajustar los propósitos de las actividades, siempre que apunten al aprendizaje esperado. Establecer evidencias que permitan evidencias el propósito que se conecta con el		Se presentará en una diapositiva los resultados esperados de la sesión, se le pedirá a un voluntario que los lea y otros que expliquen sus comprensiones sobre lo leído, seguidamente todos los estudiantes en su cuaderno escribirán lo que comprenden de cada resultado esperado presentado.	Dar a conocer los resultados esperados para la sesión generando comprensión es en los estudiantes	Video y fotografías	

Partiendo de las preguntas que hayan suscitado en la rutina y con la orientación de la docente trataran de resolver el problema que trae la carta: poder comprender el mensaje que se encuentra en el sobre. Para esto la docente realizará preguntas como: ¿que se necesitará para poder comprender el mensaje? ¿el texto estará completo o faltará algún elemento que permita llegar	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espacios de expresión oral donde se escuche la voz de los demás. • Generar espacios de análisis y generación de hipótesis. • Reconocer puntos de vista, comprensiones y opiniones sobre la temática. • organizar y dar claridad a los conceptos comprendidos por el estudiante. 	Diapositivas, marcadores, fotocopias del mapa conceptual.	Gabriela Atehortúa	Propiciar espacios para la expresión oral de ideas, pensamiento e hipótesis. Organizar y dar claridad a los conceptos y preconceptos comprendidos por los estudiantes sobre el uso y la importancia de los signos de puntuación.	Partiendo de las preguntas que hayan suscitado en la rutina y con la orientación de la docente trataran de resolver el problema que trae la carta: poder comprender el mensaje que se encuentra en el sobre. Para esto la docente realizará preguntas como: ¿que se necesitará para poder comprender el mensaje? ¿el texto estará completo o faltará algún elemento que permita llegar	Propiciar espacios para la expresión oral de ideas, pensamiento e hipótesis. Organizar y dar claridad a los conceptos comprendidos por los estudiantes sobre el uso y la importancia de los signos de puntuación.	Video, fotografías.
			Revisar propósitos y ajustarlos.				
			Luz Dary Ortiz				
			En las preguntas puedes incluir alguna que este directamente relacionada con los signos de puntuación para que expresen que sabe de estos. En el momento de las preguntas ¿Cómo las responderán los estudiantes? De manera individual, grupal, ¿al azar? Ampliar está información.				
			Jovanna Martínez				
			Creo que si se puede generar algún tipo de comprensión por parte de los estudiantes sin la				

Anexo 8 Planeación ciclo 4

NARRATIVA								
DOCENTE	SANDRA PATRICIA HERNÁNDEZ PARDO			GRADO	Tercero			
FOCO	Planeación	TEMA		La narración				
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE	Produce narraciones teniendo en cuenta su estructura a partir de hechos reales o <u>imaginarios</u> .							
FOCO	FASE PLANEACIÓN							
DEFINICIÓN FOCO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	INSUMOS Y MEDIOS	SUGERENCIAS Y CUESTIONAMIENTOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITOS AJUSTADOS	EVIDENCIAS POR RECOLECTAR
Definir y dar sustento teórico al foco propuesto.	Describir en forma detallada las actividades propuestas para la clase.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito de la actividad.	Registrar los insumos y medios que se proponen para ser utilizados en cada actividad.	Plasmar las sugerencias, preguntas e inquietudes por parte de cada observador que analiza.	Registro de ajustes que considera pertinente la docente analizada.	Descripción de la actividad resaltando los ajustes hechos.	Enunciar de forma clara y el propósito ajustado.	Describir de forma concreta los medios de recolección de evidencias por parte de la docente.
Planeación: estrategia de planeación que permita visualizar el pensamiento, desarrollar la comprensión y alcanzar el aprendizaje.	S copiara en el tablero el resultado esperado de la sesión, los estudiantes lo leerán y compartirán lo que comprenden de él. Luego lo copian en el cuaderno.	Dar a conocer los resultados esperados para la sesión generando comprensiones en los estudiantes.	Tablero	Gabriela Atehortúa		S copiara en el tablero el resultado esperado de la sesión, los estudiantes lo leerán y compartirán lo que comprenden de él. Luego lo copian en el cuaderno.	Dar a conocer los resultados esperados para la sesión generando comprensiones en los estudiantes.	AUDIOS de la participación de los estudiantes.
				Luz Dary Ortiz				
				Importante que recolectes evidencias del momento en que los estudiantes compartan sus comprensiones frente al resultado esperado.				
				Jovanna Martinez				

					<p>Iniciar con un antes pensaba sobre ¿qué es narrar?</p>	<p>Se dispondrá en el salón cuatro espacios donde los estudiantes según ordenado por la docente pasaran a responder la pregunta ¿Qué es narrar? Después la docente pedirá a algunos estudiantes que compartir lo que escribieron en las carteleras.</p>	<p><u>Que los</u> estudiantes expresen lo que piensan, saben o conocen sobre ¿Qué es narrar?</p>	<p>Las carteleras con las respuestas de los estudiantes.</p>
--	--	--	--	--	---	---	--	--

<p>La docente pegará unas imágenes en el salón e invita a los estudiantes a crear con ellos una historia. Esta creación será orientada por el docente.</p>	<p>Movilizar los conocimientos previos y concepción sobre la narración.</p>	<p>Parlante, celular.</p>   	<p>Gabriela Atehortúa</p> <hr/> <p>Luz Dary Ortiz</p> <p>¿Los estudiantes crearán la historia de manera grupal? ¿O individual? Complementar un poco la explicación en ese aspecto.</p> <hr/> <p>Jovanna Martínez</p> <p>Especificar si esta actividad es individual, por parejas. ¿Se deja registro escrito? ¿La creación de la historia se realiza de forma oral?</p>	<p>Atendiendo a que esta actividad puede ser muy parecida a una posterior, se ajustará para que se inicie con contando historias y escuchando audio cuentos un audio cuento.</p>	<p>La docente organizará el grupo en mesa redonda e iniciará la clase contando una historia que le sucedió, seguidamente pedirá a algunos estudiantes que compartan algunas de sus historias, luego escucharán la historia del rey, por tanto, pedirá estar atentos y escuchar el audio cuento que se presentará en el salón. Luego la docente invitara a los estudiantes a ponerle un título a las historias que más les llamó la atención.</p>	<p>Conectar los conocimientos previos del estudiante con el concepto de narración</p>	<p>Audios sobre la participación de los estudiantes. Fotografías sobre el trabajo realizado.</p>
--	---	---	--	--	--	---	--

<p>Los estudiantes estarán ubicados en grupos de a tres. Cada grupo recibirá una sobre sorpresa en la cual encontrarán unas imágenes. Seguidamente se les pedirá crear una narración usando los elementos encontrados en el sobre. Luego la escribirán y seguidamente la compartirán de forma oral con sus compañeros.</p>	<p>Generar espacios de intercambio de ideas y saberes para la aplicación de la comprensión temática.</p>	<p>Caja sorpresa, títeres, juguetes, libros.</p>	<p>Gabriela Atehortúa</p> <hr/> <p>Luz Dary Ortiz</p> <p>Me parece importante el que creen una narración de manera compartida. Importante generar una serie de pasos para que cada uno pueda aportar al grupo y cada uno sienta que su participación es valiosa.</p> <p>Jovanna Martínez</p> <p>Creo que esta actividad es muy similar a la creación de la historia que plantea inicialmente con las imágenes.</p>		<p>Los estudiantes estarán ubicados en grupos de a tres. Cada grupo recibirá una sobre sorpresa en la cual encontrarán unas imágenes. Seguidamente se les pedirá crear una narración usando los elementos encontrados en el sobre. Luego la escribirán y seguidamente la compartirán de forma oral con sus compañeros.</p>	<p>Que el estudiante use y aplique las comprensiones alcanzadas sobre la temática.</p>	<p>Trabajos realizados y audios.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--------------------------------------

	La docente entrega a cada estudiante una serie de imágenes para que organice y cree una historia a partir de ellas.	Estimular la creatividad en la construcción de una narración partiendo de la temática trabajada.	Cuaderno, lápices, esferos, copias, hojas pegantes.	<p>Gabriela Atehortúa</p> <hr/> <p>Luz Dary Ortiz</p> <p>¿Me pregunto si son muchas tres narraciones las que deben crear los estudiantes en la clase? El anterior ejercicio me parece que te deja ver cuáles son las comprensiones de los estudiantes frente al tema y también estimula la creatividad y construcción de una narración.</p> <p>Jovanna Actividad apropiada para visibilizar las comprensiones alcanzadas, además puede ser utilizada para encontrar puntos en común y diferentes frente a la organización.</p>	Esta actividad será extractase	La docente entrega a cada estudiante una serie de imágenes para que organice y cree una historia a partir de ellas.	Estimular la creatividad en la construcción de una narración partiendo de la temática trabajada.	Trabajos realizados.
--	---	--	---	---	--------------------------------	---	--	----------------------

Anexo 9 Formato de planeación propuesto

PLANEACION					
INSTITUCION EDUCATIVA					
FECHA				AREA	
ASIGNATURA		GRADO			PERIODO
DOCENTE					
RESULTADO PREVISTO DEL APRENDIZAJE					
PLAN DE ESTUDIOS		TEMA	LOGRO DEL PERI		
EJE DEL LINEAMIENTO					
ESTANDAR		FACTOR		ENUNCIADO IDENTIFICADOR	SUBPROCESO
DESEMPEÑO			PROPOSITO	RECURSOS	CRITERIOS DE VALORACION
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE					
PRESENTACION RPA					
ACTIVACION CONOCIMIENTOS PREVIOS					
CONSTRUCCION DE CONOCIMEINTO					
APLICACION DE COMPRENSIONES ALCANZADAS					

Anexo 10 Planeación ciclo 5

PLANEACION							
INSTITUCION EDUCATIVA		COLEGIO SIERRA MORENA					
FECHA		01 DE ABRIL 2020		AREA	HUMANIDADES		
ASIGNATURA		LENGUA CASTELLANA	GRADO	302	PERIODO	DOS	
DOCENTE		SANDRA PATRICIA HERNANDEZ					
RESULTADO PREVISTO DEL APRENDIZAJE		El estudiante reconocera que es un mito y creerà sus propios ejemplos para compartirlos con los compañeros .					
PLAN DE ESTUDIOS		TEMA	El mito	LOGRO DEL PERIODO	Produce y analiza textos en compañía de sus compañeros de clase.		
EJE DEL LINEAMIENTO			Procesos de interpretacion y produccion de escritos Culturales y estéticos asociados al lenguaje : la literatura				
ESTANDAR	FACTOR	literatura	ENUNCIADO IDENTIFICADOR	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de	SUBPROCESO	Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario	
DESEMPEÑO			PROPOSITO		RECURSOS	CRITERIOS DE VALORACION	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE
PRESENTACION RPA	se envia por medio de mensaje los rpa y se solicita a los estudiantes que los lean y escriban en su cuaderno que esperan aprender en la sesion.		Dar a conocer la intencion de la clase.		Celular , WhatsApp	Interes , participacion .	1. El ejercicio de interpretacion textual: el estudiante reconoce un mito. 2. El mito creado por el estudiante: escribe mitos teniendo en cuenta sus características .
ACTIVACION CONOCIMIENTOS PREVIOS	Los estudiantes observaran la imagen y contestaran en su cuaderno ¿saben como nacieron la luna y el sol?. Luego leeran la lectura enviada por la profesora y contestaran ¿Cómo se formo el sol y la luna ? . Ahora compararan sus respuestas y contestaran la pregunta ¿se parecen las respues del antes y despues de la lectura?si no y explicar porque. Luego la docente indica que la lectura realizada es un mito y que segun lo que analiza de la lectura debe responder ¿que es un mito?		Captar la atencion y curiosidad de los estudiantes activando su pensamiento y conocimientos previos.		imagen 	participacion. Capacidad de deduccion de informacion	
CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO	El estudiante vera el video sobre los mitos , luego en su cuaderno escribirà con sus palabras lo que comprendio sobre el mito , ilustrara el ejemplo que narran en el video .		Que el estudiante construya un concepto sobre el tema		video : https://www.youtube.com/watch?v=ZnBkBWx8SMI	Construccion del conceptos	
APLICACION DE COMPRENSIONES ALCANZADAS	El estudiante leera la lectura : EL ORIGEN DEL ORO , luego responderà: El texto leído ¿ES UN MITO ? Explica por que. ¿Cómo se formo el oro?		Que el estudiante reconozca las características del mito mediante la interpretación textual		MITO: el origen del oro	Interpretacion de textos . Reconocimiento de textos narrativos (mito)	
	El estudiante creerà un mito sobre alguna de las imágenes que la docente comparte.		propiciar el uso de los conocimientos adquiridos		cuaderno, lapiz.	Criterios para valorar mito creado: : 1. el texto habla del origen de un objeto animal o personaje. 2. tienen un inicio , un desarrollo y un final. 3 es claro y se entiende .	

Anexo 11 Planeación ciclo 5 (Rejilla)

NARRATIVA								
DOCENTE	SANDRA PATRICIA HERNÁNDEZ PARDO			GRADO	Tercero			
FOCO	Planeación			TEMA	El mito			
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE	El estudiante reconocerá que es un mito y creará sus propios ejemplos para compartirlos con los compañeros							
FOCO	FASE PLANEACIÓN							
DEFINICIÓN FOCO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	INSUMOS Y MEDIOS	SUGERENCIAS Y CUESTIONAMIENTOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITOS AJUSTADOS	EVIDENCIAS POR RECOLECTAR
Definir y dar sustento teórico al foco propuesto.	Describir en forma detallada las actividades propuestas para la clase.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito de la actividad.	Registrar los insumos y medios que se proponen para ser utilizados en cada actividad.	Plasmar las sugerencias, preguntas e inquietudes por parte de cada observador que analiza.	Registro de ajustes que considera pertinente la docente analizada.	Descripción de la actividad resaltando los ajustes hechos.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito ajustado.	Describir de forma concreta los medios de recolección de evidencias por parte de la docente.
La planeación es un proceso donde el profesor selecciona, organiza y relaciona diferentes elementos que involucran el qué, cómo y para qué enseñar; con la finalidad de lograr un resultado previsto de aprendizaje. Según Feldman (2010) la planeación es una actividad intencionada que busca la consecución de diferentes finalidades, y bajo este principio se diseña un plan de acción para alcanzar dichos propósitos. Esta es una anticipación que permitirá programar la acción de aula, desde el ejercicio de creación, organización y uso acciones didácticas y pedagógicas que organizadas de una manera sistémica buscaran conseguir los objetivos propuestos.	Se les leerá el resultado previsto de aprendizaje y ellos en su cuaderno escribirán lo que comprenden de el.	Dar a conocer la intención de la clase	WhatsApp	ajustar propósitos		se envía por medio de mensaje los rpa y se solicita a los estudiantes que los lean y escriban en su cuaderno que esperan aprender en la sesión.	Dar a conocer la intención de la clase	Fotografías del cuaderno
	Los estudiantes observaran la imagen y contestaran en su cuaderno ¿saben como nacieron la luna y el sol?. Luego leeran la lectura enviada por la profesora y contestaran ¿Cómo se formo el sol y la luna? ¿ahora compararan sus respuestas y contestaran la pregunta ¿se parecen las respues del antes y despues de la lectura?si no y explicar porque. Luego la docente indica que la lectura realizada es un mito y que segun lo que analiza de la lectura debe responder ¿que es un mito?	Captar la atencion y curiosidad de los estudiantes activando su pensamiento y conocimientos previos.	imagen del sol y la luna	la actividad no es clara, ajustarla y de ma misma manera ajustar el proposito..		Los estudiantes observaran la imagen y contestaran en su cuaderno ¿saben como nacieron la luna y el sol?. Luego leeran la lectura enviada por la profesora y contestaran ¿Cómo se formo el sol y la luna? ¿ahora compararan sus respuestas y contestaran la pregunta ¿se parecen las respues del antes y despues de la lectura?si no y explicar porque. Luego la docente indica que la lectura realizada es un mito y que segun lo que analiza de la lectura debe responder ¿que es un mito?	Captar la atencion y curiosidad de los estudiantes activando su pensamiento y conocimientos previos.	FOTOGRAFIA DE LOS TRABAJOS REALIZADOS.
	El estudiante vera el video sobre los mitos , luego en su cuaderno escribirá con sus palabras lo que comprendio sobre el mito , ilustrara el ejemplo que narran en el video .	Explorar el tema y generar comprensiones sobre el mismo a partir de ejemplos.	video : https://www.youtube.com/watch?v=ZnBkBWx8SMI	ajustar el proposito dela actividad , debe haber coherencia entre lo planteado.		El estudiante vera el video sobre los mitos , luego en su cuaderno escribirá con sus palabras lo que comprendio sobre el mito , ilustrara el ejemplo que narran en el video .	Que el estudiante construya un concepto sobre el tema: los mitos	FOTOGRAFIA DE LOS TRABAJOS REALIZADOS.
	El estudiante leera la lectura : EL ORIGEN DEL ORO , luego responderá: El texto leído ¿ES UN MITO ? Explica por que. ¿Cómo se formo el oro?	Generar espacios de interpretación mediante la aplicación de las comprensiones alcanzadas	mito el origen del oro	Ajustar propósitos		El estudiante leera la lectura : EL ORIGEN DEL ORO , luego responderá: El texto leído ¿ES UN MITO ? Explica por que. ¿Cómo se formo el oro?	Que el estudiante aplique las comprensiones alcanzadas mediante un ejercicio de interpretación	FOTOGRAFIA DE LOS TRABAJOS REALIZADOS.
	El estudiante creará un mito sobre alguna de las imágenes que la docente comparte.	expresar las comprensiones adquiridas por medio de ejemplos.	Imagenes	Ajustar propósitos		El estudiante creará un mito sobre alguna de las imágenes que la docente comparte.	propiciar el uso de los conocimientos adquiridos	FOTOGRAFIA DE LOS TRABAJOS REALIZADOS.