

Transformaciones en las Prácticas de Enseñanza Derivadas del Trabajo Colaborativo
con la Metodología Lesson Study

Liliana Andrea Ruiz Céspedes

Asesores:

José Eduardo Cifuentes Garzón, PhD

Jhon Alexander Alba, Mg

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Cundinamarca

2020

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todos mis colegas maestros.

Por su labor incansable y desinteresada
en la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

Porque siempre podemos reinventarnos y ser mejores.

Pero especialmente a mis estudiantes;
son la principal razón de ser de este trabajo,
y me han permitido crecer con ellos,
como persona y como profesional.

Agradecimientos

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional por la asignación de la beca de estudios de posgrado. Gracias por incentivar y apoyar la actualización y la formación de los maestros.

A la Universidad de La Sabana y especialmente a los docentes que nos acompañaron y orientaron en este camino de aprendizajes y transformaciones. Gracias por compartir sus conocimientos.

A mis asesores, quienes guiaron el proceso investigativo: profesor Jhon Alexander Alba, Mg: gracias por orientar la fase inicial de esta investigación; por las reflexiones y comprensiones que me permitió lograr. Profesor José Eduardo Cifuentes, PhD: gracias por orientar el desarrollo y culminación de este trabajo, por los espacios y oportunidades que brindó al grupo de investigación. A los dos, gracias por la dedicación y entrega, por compartir sus conocimientos, por ser ejemplo y por confiar en nosotros.

A la Secretaría de Educación Distrital y a los colegios que me abrieron sus puertas para el desarrollo y consecución de este trabajo: gracias al Colegio Rafael Uribe Uribe de la localidad Ciudad Bolívar (primera escuela en mi formación como maestra) y al Colegio Hernando Durán Dussán (grandes aprendizajes continuarán emergiendo).

A mis compañeros maestros, porque son colegas y cómplices en esta aventura de enseñar. Gracias por creer que es posible una sociedad mejor.

A mi familia, pero sobre todo a mi padre, por apoyarme y por creer en mí siempre.

Y finalmente, gracias a mi compañero de vida, por su apoyo incondicional a lo largo de esta etapa y en todo momento.

A todos mis más sinceros agradecimientos.

Resumen

En el presente documento se describe el proceso investigativo que tuvo como objeto de estudio la práctica de enseñanza de una maestra de básica primaria, a partir del trabajo colaborativo entre pares docentes y cuyo fin fue identificar perspectivas y acciones a tener en cuenta para generar prácticas pedagógicas asertivas y profesionales. Se describen aquí las principales características de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, intervención y evaluación) anteriores al inicio de la investigación y se contrastan con las transformaciones que emergen luego del proceso de reflexión que deviene de la investigación. El proceso investigativo adoptó el diseño de la Investigación Acción Pedagógica, bajo un enfoque cualitativo y empleó la metodología de las Lesson Study y el análisis de ciclos de reflexión PIER (Planear, Implementar, Evaluar y Reflexionar). Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan cinco ciclos de reflexión a partir de los cuales se analizan los cambios sucesivos que empiezan a surgir en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Como resultados de este estudio, se presentan algunas consideraciones a tener en cuenta por profesores de educación básica primaria en sus prácticas y se abordan desde las tres acciones que la componen: desde la *planeación*, la apropiación de los diferentes niveles de concreción curricular, así como también la integración disciplinar; desde la *intervención*, el favorecer prácticas de enseñanza - aprendizaje situadas y la generación de espacios para visibilizar el pensamiento de los estudiantes, y desde *la evaluación*, el asumir este proceso desde una perspectiva continua y formativa, que involucra tanto al maestro como a los estudiantes.

Palabras clave: Práctica de enseñanza, Educación básica primaria, Enseñanza – aprendizaje, Lesson Study, Comprensión.

Contenido

Lista de tablas.....	8
Lista de figuras	9
Lista de anexos.....	10
1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	11
1.1 2015: Un Nuevo Desafío: Miedos e Incertidumbres	12
1.2 2016: Aprendiendo a Enseñar	12
1.3 2017: La Lectoescritura: Nuevamente la Prioridad.....	13
1.4 2018 - I: Oralidad, Lectura y Escritura, ¿Y Dónde Queda la Comprensión?	14
1.1.1 Consideraciones Generales en los Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	15
2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	18
2.1 Primer Contexto (Colegio Rafael Uribe Uribe)	19
2.1.1 Contexto Local.....	19
2.1.2 Contexto Institucional	20
2.1.3 Contexto de Aula	22
2.2 Segundo Contexto (Colegio Hernando Durán Dussán).....	23
2.2.1 Contexto Local.....	23
2.2.2 Contexto Institucional	24
2.2.3 Contexto de Aula	25
3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación	28
3.1 2018 – II: Un Hito Pedagógico	29
3.1.1 Acciones de Planeación	29
3.1.2 Acciones de Implementación	30
3.1.3 Acciones de Evaluación.....	32
4. Metodología de la Investigación.....	33
4.1 Objeto de Estudio	33
4.2 Justificación	33
4.3 Preguntas de Investigación.....	36
4.4 Objetivos.....	36
4.4.1 Objetivo General:.....	36
4.4.2 Objetivos Específicos:	37

4.5 Enfoque	37
4.6 Alcance.....	38
4.7 Diseño	38
4.8 Lesson Study	40
4.9 Recolección de Datos	41
4.9.1 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	42
4.10 Análisis de Datos	44
4.11 Categorías de Análisis	44
4.11.1 Categorías Apriorísticas	46
4.11.2 Categorías Emergentes en la Acción de Planeación	49
4.11.3 Categorías Emergentes en la Acción de Intervención	52
4.11.4. Categorías Emergentes en la Acción de Evaluación	56
5. Ciclos de Reflexión	59
5.1 Primer Ciclo de Reflexión: Nuevas Comprensiones en torno a la Concreción Curricular.....	60
5.1.1 Planeación.....	61
5.1.2 Implementación	62
5.1.3 Evaluación.....	63
5.1.4 Reflexión	64
5.2 Segundo Ciclo de Reflexión: Visibilizar el Pensamiento: Necesidades y Oportunidades	65
5.2.1 Planeación.....	66
5.2.2. Implementación	67
5.2.3 Evaluación.....	69
5.2.4 Reflexión	70
5.3 Tercer Ciclo de Reflexión: Prácticas Interdisciplinarias en el Marco de la Comprensión	71
5.3.1 Planeación.....	74
5.3.2 Implementación	74
5.3.3 Evaluación.....	76
5.3.4 Reflexión	77
5.4 Cuarto Ciclo de Reflexión: La Necesidad de un Nuevo Enfoque en la Evaluación	78

5.4.1 Planeación.....	79
5.4.2 Implementación	80
5.4.3 Evaluación.....	82
5.4.4 Reflexión	83
5.5 Quinto Ciclo de Reflexión: Prácticas de Enseñanza Desde la No Presencialidad: Retos y Nuevas Comprensiones.....	84
5.5.1 Planeación.....	87
5.5.2 Implementación	88
5.5.3 Evaluación.....	90
5.5.4 Reflexión	91
6. Resultados y Análisis	93
6.1. Categoría de Planeación	93
6.1.1. Concreción Curricular	94
6.1.2. Integración Curricular	95
6.2. Categoría de Implementación	97
6.2.1 Enseñanza Situada	98
6.2.2 Visibilización del Pensamiento.....	100
6.3 Categoría de Evaluación.....	101
6.3.1 Propósitos de la Evaluación	102
6.3.2 Agentes Evaluativos	104
7. Conclusiones y Recomendaciones	106
7.1 Comprensiones.....	106
7.1.1 Sobre la Planeación	106
7.1.2 Sobre la Implementación	107
7.1.3 Sobre la Evaluación.....	108
7.1.4 Sobre la Metodología Lesson Study	110
7.2 Aportes al Conocimiento Pedagógico	111
7.3 Recomendaciones	112
Referencias.....	114
Anexos.....	121

Lista de tablas

Tabla 1: Categorías de análisis.....	45
Tabla 2: Descripción de las competencias pedagógicas y sus indicadores.....	47
Tabla 3: Tipos de evaluación y sus propósitos.....	56
Tabla 4: Características generales de la práctica de enseñanza en el primer ciclo de reflexión.....	61
Tabla 5: Características generales de la práctica de enseñanza en el segundo ciclo de reflexión.....	65
Tabla 6: Características generales de la práctica de enseñanza en el tercer ciclo de reflexión.....	72
Tabla 7: Características generales de la práctica de enseñanza en el cuarto ciclo de reflexión.....	78
Tabla 8: Características generales de la práctica de enseñanza en el quinto ciclo de reflexión.....	87
Tabla 9: Transformaciones en la acción de planeación en la práctica de enseñanza de la maestra investigadora.....	93
Tabla 10: Transformaciones en la acción de implementación en la práctica de enseñanza de la maestra investigadora.....	97
Tabla 11: Transformaciones en la acción de evaluación en la práctica de enseñanza de la maestra investigadora.....	102

Lista de figuras

Figura 1: Línea del tiempo de los antecedentes de la práctica de enseñanza de la maestra investigadora.....	11
Figura 2: Estado de Seguridad y Convivencia de la UPZ Lucero	19
Figura 3: Tipología familiar de los estudiantes del grado Tercero B, Colegio Rafael Uribe Uribe, jornada tarde, 2019	23
Figura 4: Lugares de procedencia de los estudiantes del grado 301, Colegio Hernando Durán Dussán, 2020	26
Figura 5: Tipología familiar de los estudiantes del grado 301, Colegio Hernando Durán Dussán, 2020.....	27
Figura 6: Línea del tiempo de las características de la práctica de enseñanza al inicio de la investigación	28
Figura 7: Estrategias para el fortalecimiento de habilidades comunicativas	31
Figura 8: Experiencias interactivas y uso de recursos en el proceso de enseñanza - aprendizaje	31
Figura 9: Formas de evaluación de los aprendizajes al inicio de la investigación.....	32
Figura 10: Diseño metodológico de la investigación	40
Figura 11: Actividades realizadas en la fase de implementación en el primer ciclo de reflexión	63
Figura 12: Actividades realizadas en la fase de implementación en el segundo ciclo de reflexión	68
Figura 13: Trabajos de los estudiantes en el segundo ciclo de reflexión.....	69
Figura 14: Ejercicio de relaciones entre las asignaturas y sus ejes temáticos.....	71
Figura 15: Actividades realizadas en la fase de exploración inicial en el tercer ciclo de reflexión	75
Figura 16: Actividades realizadas en la fase de investigación guiada en el tercer ciclo de reflexión	76
Figura 17: Exploración de saberes previos en la implementación de la práctica, en el cuarto ciclo de reflexión	80
Figura 18: Actividades de desarrollo y cierre de la fase de implementación en el cuarto ciclo de reflexión	81
Figura 19: Herramientas de coevaluación y autoevaluación empleadas en el cuarto ciclo de reflexión	83
Figura 20: Frecuencia de acceso a clases virtuales en los estudiantes de grado 301..	85
Figura 21: Aplicaciones usadas por las familias de los estudiantes de grado 301 en el marco de la estrategia Aprende en Casa.....	86
Figura 22: Actividades desarrolladas en el primer momento de la clase, en el quinto ciclo de reflexión	89
Figura 23: Actividades desarrolladas en el segundo momento de la clase, en el quinto ciclo de reflexión	89
Figura 24: Actividad de demostración para el quinto ciclo de reflexión	90
Figura 25: Estrategias de heteroevaluación en el quinto ciclo de reflexión.....	91

Lista de anexos

Anexo A: Formato de planeación área de inglés, grado tercero, 2016	121
Anexo B: Formato de evaluación, área de ciencias naturales, grado tercero, 2016 ...	122
Anexo C: Formato de planeación, área de lengua castellana, grado primero, 2017 ...	123
Anexo D: Formato de planeación, área de sociales, grado primero, 2017	124
Anexo E: Formato de planeación, área de sociales, grado segundo, 2018	126
Anexo F : Evaluación área de sociales, grado segundo, 2018	128
Anexo G: Formato de planeación, área de sociales, grado segundo, 2018.....	130
Anexo H: Formato de planeación, área de inglés, grado segundo, 2018	132
Anexo I: Formato de evaluación, área de sociales, grado segundo, 2018.....	133
Anexo J: Formato de evaluación, área de inglés, grado segundo, 2018	135
Anexo K: Formato matriz de recolección y análisis de datos de los ciclos PIER	136
Anexo L: Matriz de análisis sobre la práctica de enseñanza al inicio de la investigación	137
Anexo M: Formato de planeación Primer ciclo de Reflexión, 2019.....	138
Anexo N : Transcripción audio rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto. Primer ciclo de reflexión, grado tercero, 2019	139
Anexo O: Matriz de evaluación clase español, 2019	140
Anexo P: Matriz de planeación, segundo ciclo de reflexión, 2019	141
Anexo Q: Transcripción audio rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto. Segundo ciclo de reflexión, grado tercero, 2019	142
Anexo R: Matriz de evaluación clase de matemáticas. Segundo ciclo de reflexión, grado tercero, 2019.....	143
Anexo S: Formato Unidad de Comprensión. Tercer ciclo de reflexión, grado tercero, 2019.....	144
Anexo T: Transcripción audio rutina de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto</i> . Segundo ciclo de reflexión, grado tercero, 2019.	146
Anexo U: Matriz de planeación, cuarto ciclo de reflexión, clase ciencias naturales, 2020.	147
Anexo V: Transcripción de audio. Clase de ciencias naturales. Cuarto ciclo de reflexión, Colegio Hernando Durán Dussán, 2020.....	148
Anexo W: Matriz de planeación, quinto ciclo de reflexión, clase de matemáticas, 2020.	149
Anexo X: Transcripción de audio. Quinto ciclo de reflexión, Colegio Hernando Durán Dussán, 2020.....	151
Anexo Y: Certificado Ponencia VI Coloquio Internacional Formación en Pensamiento Reflexivo y Crítico	152

1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

Para comprender el proceso de transformación de las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora, es necesario conocer en un principio aspectos referidos a la formación profesional y las características propias de dichas prácticas, anteriores al inicio de la investigación. A continuación, se explicitan las principales características que configuraron las prácticas previas.

Figura 1

Línea del tiempo de los antecedentes de la práctica de enseñanza de la maestra investigadora



Fuente: Elaboración propia.

Se parte por mencionar que la maestra investigadora se formó como Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, por lo que su formación no se enfocó en un área disciplinar específica. Su experiencia laboral inicial no se orientó hacia el campo de la enseñanza formal, en contextos educativos. Sin embargo, inicia a configurar su práctica pedagógica y de enseñanza en el mes de agosto del año 2015, posterior al nombramiento en propiedad como docente de educación básica primaria en un colegio del sector oficial de la ciudad de Bogotá, en la jornada de la tarde. En este entonces, la

maestra asume la asignación académica de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, sociales, ciencias naturales, inglés, tecnología, ética, religión y educación física; cabe resaltar que, sin una formación específica previa en la mayoría de estas disciplinas. Realizada la anterior aclaración, se describen a continuación las características propias de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, implementación, evaluación) de la maestra investigadora, previas al inicio de la investigación.

1.1 2015: Un Nuevo Desafío: Miedos e Incertidumbres

La maestra investigadora inicia a desarrollar su práctica de enseñanza con un grupo de 37 estudiantes de grado primero. Para este momento y debido a su escasa experiencia en el campo de la educación formal, se inicia un ejercicio de documentación y búsqueda de diferentes recursos, metodologías y estrategias pedagógicas, a partir de fuentes como libros de texto, libros de trabajo, recursos educativos propuestos en la web y mediante el diálogo con otros maestros cuya experiencia era más amplia. Esto con el fin de conocer y comprender formas de enseñar que se consideraban adecuadas, y que respondieran a las necesidades de los estudiantes.

Las acciones pedagógicas estuvieron enfocadas principalmente hacia la adquisición y fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes y en la enseñanza de procesos de tipo lógico-matemáticos. Las otras asignaturas no tuvieron un papel protagónico, pues el afán se centraba en la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas. Para este momento, la acción de planeación pedagógica no se realizó de una forma estructurada. La evaluación por su parte tuvo un carácter diagnóstico y sumativo en tanto se empleó por un lado como medio para la identificación de las necesidades de los estudiantes, y por otro, para determinar los resultados que los estudiantes lograron al final de un ciclo escolar.

1.2 2016: Aprendiendo a Enseñar

Para este año la maestra orientó el proceso de enseñanza en el grado tercero. Factores como la heterogeneidad del grupo (pues participaban en este alrededor de

cuatro estudiantes con necesidades educativas especiales y dos estudiantes pertenecientes a la comunidad indígena Waonaan), además de sus intereses personales y su vinculación en el área de sociales de la institución, le incentivaron a buscar estrategias para generar transversalización de los contenidos del plan de estudios. Pese a lo anterior, se evidencia que el centro de la enseñanza se dirigía hacia los contenidos, más no hacia el desarrollo de comprensiones en los estudiantes.

Por otro lado, si bien se resaltaba en las planeaciones de este año el objetivo de desarrollar habilidades cognitivas, expresivas y afectivas, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional del colegio (ver anexo A), se evidencia que las planeaciones, y por ende el desarrollo de las prácticas de enseñanza no se orientaban al alcance de dichas habilidades. La concepción de planeación asumida durante este año fue la de un requisito institucional, por lo que no había una apropiación y reflexión en torno a esta acción. De otro modo, la evaluación para este año tuvo nuevamente un carácter diagnóstico y sumativo y estuvo centrada además en procesos memorísticos, más allá del desarrollo de comprensiones de los estudiantes (ver anexo B).

1.3 2017: La Lectoescritura: Nuevamente la Prioridad

Durante este año, la práctica fue desarrollada con 35 estudiantes de primer grado. Nuevamente, la prioridad en los procesos de enseñanza – aprendizaje, se centró en la consolidación de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Para este año se hizo uso de los textos narrativos como recurso en las prácticas de enseñanza. Las otras asignaturas del currículo fueron abordadas empleando también este tipo de textos, que a su vez tenían el objetivo de afianzar las habilidades de lectura y escritura. No se generó una articulación significativa entre las asignaturas y la enseñanza de estas estuvo centrada nuevamente en los contenidos propios de dichas asignaturas.

La planeación pedagógica para este año respondió a la metodología de la secuencia didáctica, la cual “es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (Díaz Barriga, 2013, p.4). En el ejercicio de planeación pedagógica bajo los parámetros de la secuencia didáctica, se resaltaron los momentos de motivación y activación de saberes previos de los

estudiantes, apropiación de las normas de clase, modelación, simulación, ejercitación, síntesis y demostración. En este momento se empieza a tener mayor conciencia de la planeación como acción indispensable en las prácticas de enseñanza, sin embargo, no se observa una articulación entre los contenidos y competencias a desarrollar en las diferentes asignaturas (ver anexo C).

El interés por el desarrollo de habilidades corporales es visible en la implementación o desarrollo de la práctica de enseñanza para este año, quizá por la necesidad de afianzar habilidades grafomotoras, partiendo del desarrollo de esquemas de motricidad gruesa, que fortalecieran procesos escriturales. Así mismo, es evidente el énfasis en el desarrollo de procesos de lectura y oralidad (ver anexo D). De otra parte, la evaluación pedagógica durante este año no se dio de manera estructurada. Se basó en la realización de una valoración diagnóstica inicial, la valoración de los alcances en lectura y escritura mediante libros de texto y guías de trabajo y una evaluación final, de carácter sumativo.

1.4 2018 - I: Oralidad, Lectura y Escritura, ¿Y Dónde Queda la Comprensión?

Para este año, la práctica de enseñanza fue dirigida al mismo grupo de estudiantes del año anterior (grado segundo, para 2018). El énfasis de las acciones pedagógicas estuvo centrado nuevamente en los procesos de lectura, escritura, e indirectamente la oralidad. Si bien la mayoría de los estudiantes en el grado primero alcanzaron niveles iniciales de lectura y escritura principalmente en cuanto a la codificación y decodificación, el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora no se hizo evidente. Para fortalecer esto, la estrategia principal en grado segundo fue el abordaje de planes lectores; la lectura a diario de textos de diferentes tipos y de diversas áreas del conocimiento y la escritura de textos principalmente narrativos.

La planeación nuevamente estuvo determinada por la metodología de la secuencia didáctica (ver anexo E) y se observa que emerge una preocupación por desarrollar en los estudiantes procesos de comprensión y asociaciones de los contenidos con sus experiencias reales y cotidianas. Empleando experiencias lúdicas desde lo corporal hasta lo concreto, se buscó el fortalecimiento de algunas habilidades prácticas,

partiendo nuevamente de los contenidos propuestos en los planes de estudio de la institución. Algunas de las estrategias empleadas en la práctica de enseñanza durante este año y cuyo fin era el fortalecimiento de la oralidad fueron las exposiciones, dramatizaciones, conversatorios.

Por medio de la lúdica, los juegos de mesa, actividades corporales y de observación e indagación se buscó desarrollar además habilidades de pensamiento lógico matemático. Por su parte, la evaluación continuó teniendo un carácter diagnóstico y sumativo, pero empieza a vislumbrarse la necesidad de una evaluación que tuviera lugar a lo largo del proceso. De otro modo, la evaluación se centró en la maestra (heteroevaluación), desconociendo otras fuentes (estudiantes) y tuvo el propósito de evidenciar el aprendizaje de conceptos, pero también, de algunas de las competencias prácticas que los estudiantes pudieron alcanzar durante las diferentes experiencias pedagógicas (ver anexo F).

1.1.1 Consideraciones Generales en los Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

Luego de la revisión de los principales aspectos que caracterizaron la práctica de enseñanza de la maestra investigadora previa al inicio formal de la investigación, es posible establecer lo siguiente:

En primer lugar, es de considerar que, al iniciar la configuración de sus prácticas de enseñanza, y teniendo en cuenta que su formación disciplinar no es propiamente en un área específica del conocimiento, la maestra investigadora realiza un ejercicio de documentación frente a las temáticas y competencias que debe desarrollar en sus estudiantes, acudiendo a diversas fuentes (libros de texto, recursos sugeridos en internet, otros docentes). Esto, con el fin de adquirir conocimientos y desarrollar paulatinamente habilidades prácticas que le dotaran de experiencia en el ejercicio de enseñar.

En segundo lugar, y dadas las características de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el nivel de educación básica primaria en los colegios oficiales, la maestra

debe asumir la orientación de las diferentes asignaturas o áreas del conocimiento dispuestas en el currículo. En este sentido, y según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en la resolución número 09317 del 2016, una de las funciones esenciales de los docentes en este nivel educativo es conocer, dominar y actualizar los conocimientos o saberes referidos a las áreas disciplinares que aspira o desarrolla (Ministerio de Educación Nacional, 2016b).

En tercer lugar, las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora estaban marcadas por el interés y la necesidad de potenciar las habilidades de lectura y escritura. Esto se puede justificar, por un lado, debido al afán propio de desarrollar estas habilidades en los grados iniciales, puesto que se consideran centrales y determinantes para la adquisición de futuras habilidades y, por otro lado, por el énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas (oralidad, lectura y escritura), las cuales se enuncian en el Proyecto Educativo Institucional del colegio en el cual la maestra ejerció sus prácticas de enseñanza en un primer momento. De otro modo, la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura se centraba en el proceso de codificación y decodificación, restando importancia a la comprensión.

En cuarto lugar, se evidencia que la planeación va mutando de un ejercicio que responde meramente a un requisito institucional, a un ejercicio más consciente y reflexivo. Sin embargo, se priorizan actividades de tipo memorístico y que responden a contenidos, más no al desarrollo de competencias. En este sentido, no existía una correspondencia con lo dispuesto a nivel macrocurricular desde el Ministerio de Educación Nacional, en tanto se declara que el docente de primaria debe “planificar los procesos de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta la formación por competencias, los referentes de calidad, estándares básicos de competencias y demás lineamientos y orientaciones de calidad” (MEN, 2016b, p. 46).

En quinto lugar, en las acciones de intervención se resalta el énfasis otorgado al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en las diferentes asignaturas, sin embargo, se tiende a relegar el desarrollo de otro tipo de competencias propias de otras áreas del conocimiento, que debe orientar la maestra. Por otro lado, a pesar de que prima un ejercicio de enseñanza que no contempla la integración de los diferentes saberes,

empieza a surgir un interés por articular las diferentes áreas que se orientan, encontrando puntos en común entre estas, a través de la estrategia de proyectos de aula. Se evidencia además que, en las prácticas previas al inicio de la investigación, la disposición de aula durante las clases se pensaba solamente para el desarrollo de actividades de tipo individual.

Por último, en cuanto a las acciones de evaluación, la tendencia era el asumir dicho proceso como una acción cuyo momento se daba al iniciar y al finalizar un ciclo. Es decir que la evaluación tenía un carácter meramente diagnóstico y sumativo, desconociendo así otros propósitos y estrategias de evaluación de los aprendizajes que se establecen desde el Ministerio de Educación Nacional, como la evaluación formativa, que permite realizar un seguimiento continuo al proceso de los estudiantes, retroalimentando los procesos de enseñanza y aprendizaje y estableciendo mecanismos de autoevaluación y coevaluación (MEN, 2018).

2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

La práctica de enseñanza, entendida como un fenómeno social que se materializa en el aula, se encuentra enmarcada en un contexto específico, que la hace a su vez un fenómeno singular, complejo y dinámico. Desde la perspectiva de Bronfenbrenner, (como se citó en Villar, 2003), el desarrollo humano se da en niveles, diferenciados pero interrelacionados entre sí. De tal manera que, el contexto inmediato del sujeto (microsistema) comprende los entornos más cercanos, tales como la familia, la escuela, el barrio. Así mismo, las relaciones entre estos microsistemas ocupan el nivel de mesosistema. Todos estos niveles se encuentran permeados por ideologías, leyes, costumbres; características propias del macrosistema.

El estudio de los contextos y su incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje ha sido argumentado desde varios autores (Villar, 2003; Cifuentes, 2017; Del valle, 2003). Para Cifuentes (2017), la comprensión de las realidades y los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes posibilita integrar en las prácticas del maestro las necesidades e intereses de estos, además de revisar las propias acciones de enseñanza, impactando así las vidas de los estudiantes. Según lo afirma,

Existe la necesidad de estudiar los contextos circundantes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de integrarlos a las prácticas pedagógicas, a fin de convertirlos en una oportunidad para potenciar el desarrollo de competencias académicas, ciudadanas y laborales de los niños, niñas y jóvenes. (Cifuentes, 2017, p.120)

Partiendo de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (como se citó en Villar, 2003) y de los planteamientos de Cifuentes (2017), se realiza a continuación una lectura de los contextos local, institucional y de aula, en los cuales se enmarcan las prácticas de enseñanza y las relaciones que emergen entre estos. Es de aclarar que durante el periodo comprendido entre los años 2015 a 2019, la maestra investigadora ejerce su labor en el Colegio Rafael Uribe Uribe de la localidad Ciudad Bolívar, y a partir del año

2020 y debido a un proceso de traslado de institución educativa, la maestra continúa su labor en el Colegio Hernando Durán Dussán. A continuación, se hace una descripción de estos dos contextos.

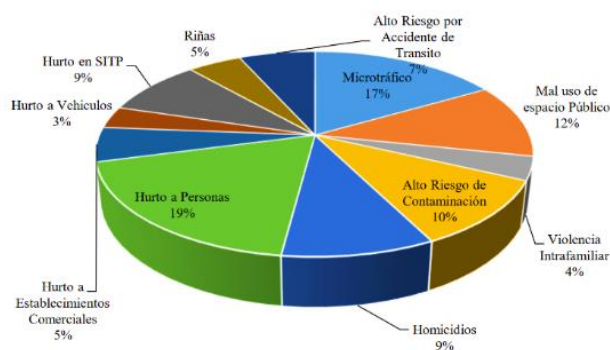
2.1 Primer Contexto (Colegio Rafael Uribe Uribe)

2.1.1 Contexto Local

Los antecedentes de la práctica de enseñanza, así como también de las prácticas al inicio de la investigación, tienen lugar en la Institución Educativa Distrital Rafael Uribe Uribe, la cual se encuentra en el Barrio Vista Hermosa, que pertenece a la localidad Ciudad Bolívar, al suroccidente de la ciudad. La institución pertenece a la Unidad de Planeación Zonal - UPZ del Lucero, en donde predominan los estratos socioeconómicos 1 y 2. El sector se caracteriza por presentar algunas deficiencias con relación a su accesibilidad, equipamientos, espacio público y estructura de las viviendas, según el estudio realizado por la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar para el año 2017. Con relación al estado de seguridad y convivencia del Lucero, en el estudio referido se encontró que las principales problemáticas del sector se centran en el hurto a personas (19%), microtráfico (17%), mal uso del espacio público (12%) principalmente por la presencia de basuras y ventas ambulantes, como se muestra en la figura 2:

Figura 2

Estado de Seguridad y Convivencia de la UPZ Lucero



Fuente: Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2017.

La falta de espacios públicos aunado a la problemática del microtráfico e inseguridad que se vivencia en el entorno, se han convertido en focos de alerta para la institución, pues es común que se presenten situaciones de consumo y expendio de sustancias psicoactivas dentro y fuera de la institución.

2.1.2 Contexto Institucional

El colegio Rafael Uribe Uribe ha logrado consolidarse como una de las instituciones educativas más importantes del sector, debido a su larga trayectoria en la localidad, pues fue fundada en el año 1963. Tiene matriculados aproximadamente 1750 estudiantes, distribuidos en dos jornadas (mañana y tarde) y en los niveles de escolaridad desde los grados transición hasta once. En cuanto a la distribución de estudiantes para cada grado, se tiene que en los grados iniciales (preescolar) se atiende a 30 estudiantes por grupo; en los cursos de primero a tercero, aproximadamente 35 estudiantes y en los grados cuarto hasta once, los grupos están conformados por 40 estudiantes en promedio.

En cuanto a equipamientos y recursos, en el nivel de primaria se cuenta con una ludoteca, una sala de informática, una cancha deportiva y un parque para primaria, además de un espacio destinado para la huerta escolar. También se tiene acceso a una biblioteca para uso de todo el colegio. Los salones en su mayoría disponen de computadores con acceso a internet, video beam y/o televisores. Con respecto a los recursos humanos, en el colegio laboran aproximadamente 30 docentes por jornada académica, de los cuales 2 orientan los procesos de enseñanza en el nivel de preescolar, 11 en el nivel de básica primaria, y el resto, en el nivel de bachillerato. Así mismo, el colegio cuenta con dos orientadoras para la atención de procesos psicosociales en cada jornada y una docente de apoyo a los procesos de inclusión educativa para cada jornada.

La institución adoptó el modelo pedagógico dialogante y desde el Manual de Convivencia se establece que éste “da las herramientas para lograr aprendizajes significativos (...) desarrollar habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (...), además de reconocer al estudiante como sujeto activo, procesador de

información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas” (tomado del Manual de Convivencia del colegio Rafael Uribe Uribe, 2018, p.18). El modelo pedagógico dialogante parte de una perspectiva constructivista, que, según Flórez (2015, p.32), “es una explicación acerca de la naturaleza del aprendizaje [a partir del cual] la información debe ser descubierta mediante alguna actividad realizada por parte de los alumnos, con el fin de que esta tenga significado para ellos”.

Para De Zubiría (2006), el asumir una pedagogía dialogante implica concebir al sujeto desde sus dimensiones cognitiva, valorativa y práxica, puesto que la vida del ser humano transcurre en estos sistemas. Esto se materializa en los planes de estudio de la institución, en los cuales se evidencian propósitos y desempeños que responden a las dimensiones cognitiva, expresiva y afectiva, por ende, las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución se orientan al desarrollo de dichas dimensiones. De otro modo, la necesidad de la formación de las habilidades comunicativas se enuncia desde Proyecto Educativo Institucional – PEI – del colegio, el cual se orienta al fortalecimiento de la oralidad, la lectura y la escritura y a su vez, al desarrollo de valores humanos, en busca de la calidad educativa.

Bajo la perspectiva de un modelo pedagógico dialogante y de un PEI cuyo énfasis son las habilidades comunicativas, se asume en la institución que el aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura se debe potenciar teniendo en cuenta las dimensiones cognitiva, expresiva y afectiva. Lo anterior se materializa en los planes de estudio de la institución, en los cuales se evidencian propósitos y desempeños que responden a estas dimensiones. En consecuencia, se espera que las prácticas pedagógicas de los maestros estén encaminadas al desarrollo de dichas habilidades, asumiendo al estudiante como un sujeto integral.

En cuanto a la estructura administrativa de la institución, parte desde el consejo directivo, el cual es liderado por la rectora del colegio. Se tienen conformados además el consejo de padres de familia, el consejo académico y un equipo de gestión. De otro modo, las coordinaciones académica y de convivencia se encargan de liderar los

procesos pedagógicos desarrollados por los profesores de los diferentes niveles o ciclos escolares, así como también los procesos de convivencia escolar, los procesos de tipo administrativo y evaluativo, así como también la proyección a la comunidad, de acuerdo con lo establecido en el Manual de Convivencia Escolar del colegio, para el año 2018.

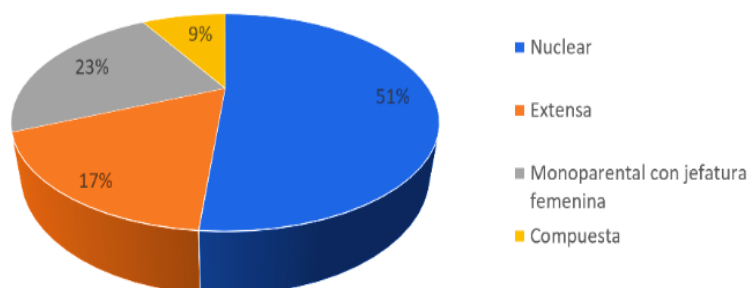
2.1.3 Contexto de Aula

La práctica de enseñanza desarrollada al inicio de la investigación y durante la primera fase de esta (periodo comprendido entre el segundo semestre del año 2015 hasta finales del año 2019), tuvo lugar con el grupo de estudiantes pertenecientes al grado tercero B, de la jornada de la tarde del Colegio Rafael Uribe Uribe. En este grupo participaron 35 estudiantes: 12 niñas y 23 niños, cuyas edades oscilaban entre los 8 a 10 años, y de los cuales, dos de ellos presentaban un diagnóstico de déficit cognitivo leve, por lo que se atendían en conjunto con el servicio de educación especial de la institución educativa.

En cuanto al microsistema familiar, se tiene que los estudiantes provenían de familias originarias de la capital y cuya composición correspondía en un 51% a estructuras de tipo nuclear (compuestas por padre y madre, con o sin otros hijos), en un 23% a familias extensas en las cuales la mayoría de los estudiantes convivían con padre, madre y otros familiares, dos estudiantes con la madre y otros familiares (por lo general abuelos), y otros dos estudiantes con familiares diferentes a mamá y papá. Un 17% estaba compuesto por familias monoparentales con jefatura femenina y un 9% hacían parte de familias compuestas, tal como se muestra en la figura 3:

Figura 3

Tipología familiar de los estudiantes del grado Tercero B, Colegio Rafael Uribe Uribe, jornada tarde, 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de las hojas de matrícula del grado tercero B, Colegio Rafael Uribe Uribe, 2019.

Los oficios que desempeñaban las familias de los estudiantes se concentraban en los servicios de seguridad, aseo y ventas y el trabajo bajo la modalidad informal se identificó como el más común entre los núcleos familiares. Los padres dedicaban gran parte de su tiempo al ejercicio laboral, por lo cual se puede afirmar que un pequeño porcentaje de estudiantes no tuvo acompañamiento escolar en casa por parte de los progenitores, siendo los abuelos, tíos y hermanos en los que recaía la mayor parte del tiempo esta tarea, además del cuidado de los menores.

2.2 Segundo Contexto (Colegio Hernando Durán Dussán)

2.2.1 Contexto Local

La fase final de la investigación se desarrolla, como se mencionó anteriormente, en el colegio Hernando Durán Dussán, debido al proceso de traslado efectuado a solicitud de la maestra. La institución se encuentra ubicada en el barrio Dindalito, que pertenece a la localidad de Kennedy, al suroccidente de la ciudad de Bogotá. Hace parte de la UPZ de Patio Bonito, en donde predominan los niveles de estrato 1 y 2. El sector se caracteriza por presentar problemáticas como el desempleo, la inseguridad (principalmente por el alto índice de atracos en la zona) y la contaminación ambiental, según ficha elaborada por la Veeduría Distrital a partir de los resultados de la Encuesta

Multipropósito de Bogotá para el año 2017. Otra problemática frecuente es el expendio y consumo de sustancias psicoactivas en zonas aledañas a la institución. Estos son factores que afectan a la comunidad educativa, pues como lo afirma Del Valle (2003), el contexto es un lugar de aprendizaje, por lo tanto, la relación de los diferentes entornos en los que se desenvuelve el ser humano influye en la educación y el desarrollo de este.

2.2.2 Contexto Institucional

El colegio Hernando Durán Dussán es una institución educativa de carácter oficial, que funcionó bajo el modelo de concesión durante varios años. A partir del año 2015 la Secretaría de Educación del Distrito recibió esta institución, convirtiéndose en su administrador directo. Tiene matriculados aproximadamente 2.360 estudiantes y ofrece el servicio educativo en los niveles de educación inicial (jardín y transición, primero y segundo en jornada única), educación básica (de grado tercero a noveno) en jornada extendida y educación media (grados décimo y undécimo) en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA. En cuanto a la distribución de estudiantes para cada grado, se tiene que en los grados iniciales se atiende aproximadamente a grupos de 30 estudiantes; en los cursos de primero a tercero 35 estudiantes y en los grados cuarto hasta once, los grupos están conformados por 40 estudiantes en promedio.

El colegio cuenta con el programa de Tiempo Escolar Complementario – TEC en convenio con la caja de compensación familiar Compensar y el programa Crea, liderado por el Instituto Distrital de las Artes - Idartes. Con respecto a equipamientos y recursos, se dispone de una biblioteca, una sala de informática, una cancha deportiva, un aula múltiple, un espacio para comedor, algunas zonas verdes, entre otros. Las aulas de clase están dotadas con televisores con acceso a internet y DVDs. El material didáctico, así como también insumos de papelería son otorgados por el colegio a los docentes, a solicitud previa, por lo que los estudiantes y sus familias están exentos de la compra de materiales.

En cuanto a recursos humanos, en el colegio laboran aproximadamente 90 maestros: 20 para el nivel de preescolar, 30 para el nivel de básica primaria, 30 para bachillerato y

un grupo de 10 docentes que apoyan el proceso educativo con estudiantes de primaria en contra jornada, y quienes se encargan de orientar los programas de Lectura crítica, Bilingüismo, Ajedrez Curricular, STEM (acrónimo en inglés para las disciplinas de: ciencia, tecnología, Ingeniería y matemáticas). El colegio cuenta además con dos orientadoras para la atención de procesos psicosociales en cada jornada y un docente de apoyo a los procesos de inclusión educativa, para cada jornada.

La institución educativa adoptó el enfoque del Aprendizaje Significativo a través del cual se busca facilitar el aprendizaje por medio de lo que el estudiante ya conoce (presaberes), lo que, según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), proporciona el andamiaje para la adquisición de los nuevos conocimientos. El Proyecto Educativo Institucional – PEI del colegio se denomina: “Caminando por el sendero del afecto, la cultura y el conocimiento para la transformación social” y se caracteriza por estar centrado en la persona como sujeto de derechos, partiendo de una construcción colectiva para buscar la mejora continua, a través del trabajo en equipo y la innovación (tomado del Manual de Convivencia del colegio Hernando Durán Dussán, 2019 - 2020).

En cuanto a la estructura administrativa de la institución, esta se divide en cuatro componentes: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión de comunidad. Cada componente, tiene un comité particular, en el cual se encuentran vinculados docentes, directivos docentes, padres de familia, estudiantes, entre otros.

2.2.3 Contexto de Aula

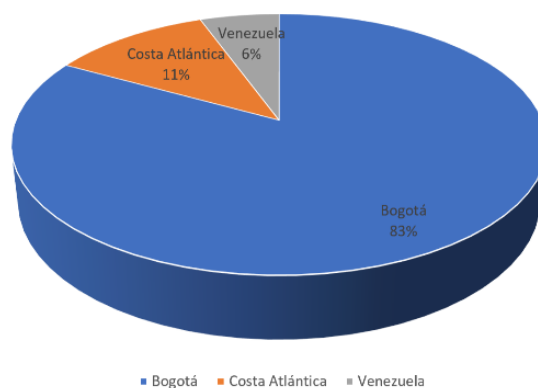
La práctica de enseñanza desarrollada en la fase final de la investigación (primer semestre del año 2020) tuvo lugar con los estudiantes matriculados en el grado tercero, específicamente en el grupo 301, de la jornada de la tarde, en el colegio Hernando Durán Dussán. En este grupo participaron 35 estudiantes: 16 niñas y 19 niños, cuyas edades oscilaban entre los 8 a 11 años, y de los cuales, tres de ellos se atendían en conjunto con el servicio de Educación Especial por presentar diagnósticos que diferenciaban sus procesos de aprendizaje (déficit cognitivo leve, trastorno de las habilidades escolares y trastorno por déficit de atención e hiperactividad - TDAH). Tres estudiantes presentaban

antecedentes de repitencia escolar. Los estudiantes asistían al colegio en un horario de 10 de la mañana a 6 de la tarde, en respuesta a la jornada extendida.

En cuanto al microsistema familiar y como se muestra en la figura 4, de acuerdo con los datos recogidos al inicio del año escolar, se tiene que el 83% de los estudiantes provenían de familias originarias de la capital Bogotá; un 11% de los estudiantes, provenían de ciudades ubicadas en la Costa Atlántica del país, tales como Cartagena, Santa Marta y Barranquilla y un 6% de los estudiantes provenían del vecino país de Venezuela.

Figura 4

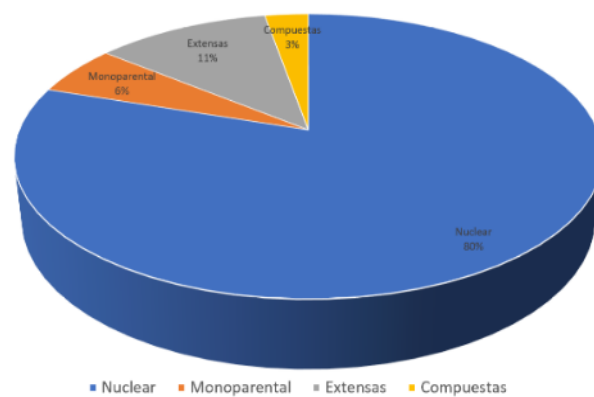
Lugares de procedencia de los estudiantes del grado 301, Colegio Hernando Durán Dussán, 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos al inicio del año escolar.

Por otro lado, la composición familiar de los estudiantes correspondía en un 80% a estructuras de tipo nuclear (compuestas por padre y madre, con o sin otros hijos), en un 11% a familias extensas en las cuales la mayoría de los estudiantes convivían con padre, madre y otros familiares, por lo general abuelos. Un 6% estaba compuesto por familias monoparentales con jefatura femenina y un 3% hacían parte de familias compuestas, tal como se muestra en la figura 5.

Figura 5 Tipología familiar de los estudiantes del grado 301, Colegio Hernando Durán Dussán, 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos al inicio del año escolar.

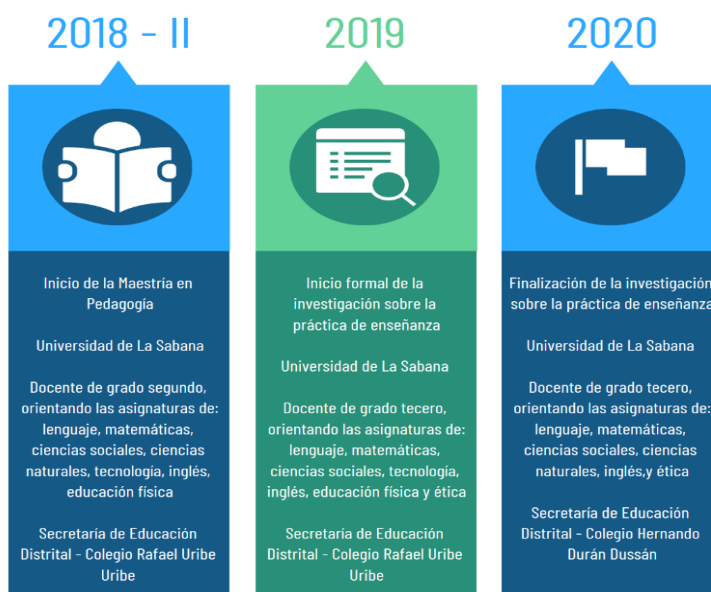
3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Las prácticas de enseñanza son consideradas como un fenómeno social desde la perspectiva de Alba y Atehortúa (2018), y que se configuran “por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor) cuyo propósito es que el otro u otros (estudiantes) aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2018). Se caracterizan por ser intencionadas, complejas, múltiples, inmediatas, simultaneas e impredecibles y están inmersas en un contexto, que les otorga sentido (Aiello, 2005).

En este apartado se describen las características de las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora, al inicio del proceso de la investigación formal. Del mismo modo que en el primer apartado (Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada), se retoman y se exponen las características principales de las acciones constitutivas de la práctica (planeación, implementación, evaluación) al inicio de la investigación. En la figura 6 que a continuación se presenta, se sintetizan los principales sucesos y las características generales que configuraron las prácticas de enseñanza en la maestra investigadora.

Figura 6

Línea del tiempo de las características de la práctica de enseñanza al inicio de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.1 2018 – II: Un Hito Pedagógico

Este periodo estuvo marcado por el inicio de los estudios en la Maestría en Pedagogía, en la Universidad de La Sabana. Este hecho empezó a determinar un momento de reflexión importante sobre las propias prácticas de enseñanza de la maestra investigadora. Si bien, no se evidenciaron cambios significativos en el quehacer pedagógico para este periodo, las nuevas comprensiones adquiridas en los seminarios de la maestría y las reflexiones posteriores al análisis de evidencias recogidas de algunas de las clases implementadas, permitieron ahondar sobre el porqué de las acciones pedagógicas, empezando un reconocimiento de que, con algunas de las acciones realizadas se estaba apuntando no al desarrollo de competencias o habilidades para la vida, sino más bien a la memorización y repetición de contenidos.

3.1.1 Acciones de Planeación

Para este periodo, se continuó con la planeación bajo la metodología de secuencia didáctica (ver anexo G y anexo H). La concepción de planeación de la maestra investigadora para esta fase empieza a migrar de un requisito institucional, a una acción que permite anticipar, diseñar y proponer diversas experiencias, en favor de los objetivos de aprendizaje propuestos. Esto se evidencia en la elaboración autónoma de secuencias didácticas y otro tipo de formatos de planeación que no constituían un requisito de la institución.

El ejercicio de planeación pedagógica en esta fase estuvo caracterizado por tener una estructura que respondía a los momentos de una secuencia didáctica, en la cual se plantea una serie de actividades de aprendizaje con un orden interno entre sí (Díaz Barriga, 2013). Se inicia con una fase de motivación; en esta se introduce el tema o contenidos a abordar de una forma llamativa para el estudiante; una fase de encuadre; momento en el que se establecen las normas de la clase; una fase de enunciación, en la cual se hace una conceptualización del tema abordado; una fase de modelación, cuyo objetivo es ejemplificar lo que se espera que el estudiante realice. Posteriormente; una

fase de simulación y una fase de ejercitación en las cuales se espera que el estudiante pueda desarrollar cierta destreza, y una fase de síntesis y conclusiones y, finalmente, una fase de demostración. En esta última fase se pretende que el estudiante pueda visibilizar los aprendizajes alcanzados.

Otras características significativas de las acciones de planeación al inicio de la investigación fueron, por un lado, un mayor interés por involucrar el contexto cercano de los estudiantes, proponiendo actividades que permitieran el acercamiento y la exploración de su entorno inmediato. Por otro lado, se continuó teniendo en cuenta los contenidos y objetivos de aprendizaje propuestos a nivel mesocurricular y soportados en los planes de estudio institucionales, sin embargo, se deja de lado la revisión de las orientaciones y lineamientos propuestos a nivel macrocurricular. Por último y en cuanto a la frecuencia de planeación, debido a la estructura de la secuencia didáctica, esta se pensaba para una unidad de aprendizaje, que podía tomar hasta cuatro sesiones de clase.

3.1.2 Acciones de Implementación

Las acciones de implementación que prevalecían al inicio de la investigación respondían a las fases de la secuencia didáctica, descritas anteriormente. En este sentido, se declaraba una estructura de clase organizada y clara pero que, en ocasiones no permitía cierta flexibilidad al ejecutar la práctica. Por otro lado, se evidencia el interés por el desarrollo de las habilidades comunicativas, a partir de estrategias como exposiciones, dramatizaciones, espacios de lectura autónoma, entre otros, como se muestra en la figura 7. Sin embargo, los procesos de escritura en algunas ocasiones se caracterizaban por ser poco reflexivos, en tanto se solicitaba a los estudiantes transcribir conceptos abordados en las clases (ver anexos G y H). En esta misma línea, los momentos de clase destinados para visibilizar el pensamiento de los estudiantes eran escasos o poco efectivos.

Figura 7

Estrategias para el fortalecimiento de habilidades comunicativas



Nota. La imagen corresponde a las prácticas de enseñanza desarrolladas en el Colegio Rafael Uribe Uribe en el año 2018.

Así mismo, se desarrollaban experiencias que involucraban la exploración y la corporalidad de los estudiantes, tales como exposiciones y representaciones, como se muestra en la figura 7, y experimentos, indagaciones y juegos de roles, como se presenta en la figura 8. Se hacía uso además de diversos recursos y espacios dispuestos en la institución, tales como la ludoteca, la cancha de educación física, el parque, televisor, video beam, entre otros, con el fin de dinamizar las prácticas de enseñanza (ver figura 8). De otro modo, se evidencia cómo la disposición del aula varía en la medida en que se empiezan a considerar otras formas diferentes a las individuales o por parejas, buscando mayor interacción y socialización entre los estudiantes.

Figura 8

Experiencias interactivas y uso de recursos en el proceso de enseñanza - aprendizaje



Nota. La imagen corresponde a las prácticas de enseñanza desarrolladas en el Colegio Rafael Uribe Uribe en el año 2018.

3.1.3 | Acciones de Evaluación

Para este momento, la concepción de evaluación de la maestra investigadora continúa teniendo un carácter diagnóstico y sumativo, pero empieza a gestarse la necesidad de una evaluación de carácter continuo, valorando a lo largo del proceso las acciones y aprendizajes desarrollados por los estudiantes. La evaluación no tuvo, hasta aquí, cambios significativos (ver anexo I y J). Como principales características del proceso de evaluación en esta fase, se tiene que, si bien el énfasis sigue centrado en la evaluación sumativa, emerge la necesidad de rescatar la evaluación como un proceso constante, que se da a través de la realimentación continua del proceso, según lo mencionado en la fase de demostración de la secuencia didáctica, en el anexo H.

Por otro lado, la evaluación se da mediante propuestas que privilegian manifestaciones comunicativas principalmente desde la lectura y la escritura, como se puede observar en la figura 9. También es de observar que el carácter memorístico continúa vigente en las acciones de evaluación en esta fase. De otro modo, Se visualiza el interés por articular desde la evaluación contenidos y procesos de otras asignaturas, principalmente los relacionados con el área de lenguaje. Finalmente, se reconoce que el proceso de evaluación tiene en cuenta una única fuente o agente: la docente, a partir del ejercicio de heteroevaluación, y no involucra procesos de autoevaluación o coevaluación.

Figura 9

Formas de evaluación de los aprendizajes al inicio de la investigación



Nota. La imagen corresponde a las prácticas evaluativas desarrolladas en el Colegio Rafael Uribe Uribe en el año 2018.

4. Metodología de la Investigación

4.1 Objeto de Estudio

El objeto de estudio declarado en la investigación es la práctica de enseñanza y, por ende, las acciones que la constituyen (planeación, implementación y evaluación). La práctica de enseñanza de la maestra investigadora se analiza y se evalúa en cada uno de los ciclos de reflexión (ciclos PIER), partiendo de los soportes o evidencias de aprendizaje recogidos a lo largo del proceso investigativo.

4.2 Justificación

La educación básica en el nivel de primaria es asumida como un ciclo educativo fundamental en la vida; un ciclo en el que se consolidan "...las bases en la formación integral de la persona" (Montes, 2017, p.71). En otras palabras, la educación básica primaria "constituye el núcleo fundamental sobre el cual se apoya el sistema educativo formal en todos los países" (Escribano, 1992, p.7). Dicho de otro modo, la educación primaria busca -y debe- desarrollar en los estudiantes unas bases necesarias sólidas (entendidas estas como conocimientos, habilidades y competencias) para la vida y como preparación para los niveles de educación posteriores, en el marco de una formación de carácter integral. De manera que es en la educación básica primaria y, en consecuencia, en nosotros, los maestros que ejercemos nuestra labor en este nivel educativo en quienes recae la gran responsabilidad de formar dichas bases en los estudiantes.

Una rápida revisión a las políticas educativas que rigen el sistema educativo en el nivel de básica primaria permite corroborar lo anteriormente expuesto y tener una idea mucho más clara de lo que se espera de los maestros que orientan en este ciclo. En este orden de ideas, desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2019) se establece que:

Los programas educativos de nivel primario están destinados a proporcionar destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas, y a sentar las bases para

el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social, como preparación para la educación secundaria baja. (p.2)

Siguiendo esta misma línea, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se enuncian dieciséis objetivos específicos para la educación básica primaria, los cuales se pueden resumir en: el desarrollo de las habilidades comunicativas y lógico matemáticas, la comprensión del medio físico, social y cultural, la asimilación de conceptos científicos, la valoración de la higiene, la salud y ejercitación del cuerpo, la formación para el cuidado del medio ambiente, la formación en valores, el espíritu crítico, la formación artística, la iniciación en el conocimiento de la constitución política y de la historia de Colombia, entre otros (Artículo 21, Ley 115 de 1994).

Para complementar lo anteriormente expuesto, la configuración del sistema educativo oficial en Colombia delega a los maestros del nivel de básica primaria la función de formar estudiantes integrales, y se asume este concepto de integralidad como el desarrollo del ser, el saber, el saber hacer y el saber vivir (Ministerio de Educación Nacional, 2016b). Además, se establece que los docentes de este nivel son los directamente encargados de orientar las acciones de enseñanza – aprendizaje, lo cual abarca las acciones de planificación, implementación y evaluación permanente de dichos procesos.

Se espera del maestro de este nivel educativo el ser competente en tres componentes: disciplinar, pedagógico y comportamental. Desde el componente disciplinar se asume que el maestro domina las competencias de las diferentes áreas reglamentarias en la básica primaria, en respuesta a las necesidades del contexto, las necesidades socio- afectivas propias en este ciclo de vida de los estudiantes, y los objetivos de aprendizaje esperados para cada grado. Desde el componente pedagógico, se asume que el maestro es un profesional capaz de planear acciones de enseñanza pertinentes, llevarlas a cabo y realizar el seguimiento de su propia práctica, para mejorarla. Y desde el componente comportamental, se persiguen los siguientes objetivos: orientación al logro, sensibilidad interpersonal, comunicación asertiva, negociación y mediación, liderazgo, trabajo en equipo y autoeficacia (MEN, 2014).

Luego de esta breve revisión a los lineamientos y políticas educativas establecidas para la educación básica primaria, es posible concebir la práctica de enseñanza de los maestros de este nivel como un fenómeno que se caracteriza principalmente por su complejidad. Los maestros de primaria en el sector oficial asumen la orientación de las diferentes asignaturas reglamentarias, aun cuando en su formación profesional por lo general se especializan solamente en una de estas áreas, o, en algunos casos, no hay un énfasis marcado en ninguna de estas asignaturas (tal es el caso de la maestra investigadora). En tal caso, los maestros que se inician en la enseñanza en este nivel educativo recurren a diferentes fuentes y recursos para consolidar conocimientos prácticos sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje; conocimientos que en muchas ocasiones no son suficientemente efectivos cuando de desarrollar comprensiones en los estudiantes se trata. Esto así lo explica Restrepo (2014) al afirmar que

El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. La mayoría enfrenta sus primeros trabajos con una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales, que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que requieren el servicio. Para resolver estas tensiones, los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica, y en esta tarea la investigación acción les ofrece una salida. Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del que hacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes. (p.51)

En este sentido, el proceso de reflexión sobre la propia práctica de enseñanza (lo cual es un componente transversal en esta investigación) se constituye como una acción necesaria, toda vez que permite al maestro dar una mirada en retrospectiva a las acciones pedagógicas, evaluarlas y transformarlas en función de mejorarse a sí mismo como profesional, y con el propósito de lograr mayores y mejores comprensiones en los

estudiantes. De ahí que esta investigación cobre relevancia en la medida en que arroja comprensiones importantes frente a las acciones que constituyen la práctica de enseñanza de los maestros del nivel de primaria, destacando la reflexión crítica sobre la misma como un proceso que permite la transformación del maestro en su actuar, y que se enriquece con el trabajo colaborativo entre pares docentes. Tal como lo afirma Schulman (1988, como se cita en Bolívar, 2005):

Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión del docente de por qué actúa como lo hace. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, la obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito... esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella. (p.5)

4.3 Preguntas de Investigación

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio declarado en esta investigación es la práctica de enseñanza de la maestra investigadora, la cual es desarrollada en el nivel de educación básica primaria, la presente investigación responde a la siguiente pregunta:

- ¿Cómo la implementación de la metodología Lesson Study aporta a la transformación de las prácticas de enseñanza en docentes de educación básica primaria?

4.4 Objetivos

4.4.1 Objetivo General:

- Analizar las transformaciones en la práctica de enseñanza de una maestra del nivel de educación básica primaria, emergentes del trabajo colaborativo bajo la metodología Lesson Study.

4.4.2 Objetivos Específicos:

- Identificar las características de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la maestra investigadora previas y posteriores a la investigación.
- Definir cuales cambios ocurren en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza a partir del proceso de reflexión derivado de la implementación de la metodología Lesson Study.
- Determinar el impacto del trabajo colaborativo bajo la metodología Lesson Study en la transformación de las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora.

4.5 Enfoque

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo. Este enfoque investigativo se orienta al estudio profundo de los fenómenos sociales, por ende “tiene un potencial muy importante para el estudio de la sociedad” (Schettini y Cortazzo, 2015, p.10). El enfoque cualitativo, a diferencia del cuantitativo, asume que

Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. (Hernández et al., 2014, p.10)

En este sentido, y continuando desde la perspectiva de Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa pretende “describir, comprender e interpretar los fenómenos” a partir de las significaciones que emergen de la interacción con los participantes de la investigación. Es entonces, un tipo de investigación en la cual el investigador busca comprender los fenómenos sociales partiendo de la perspectiva de los diferentes involucrados.

Para Taylor y Bodgan (1986), la investigación cualitativa es un tipo de investigación “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas,

habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Dicho de otra manera, el análisis de datos cuantitativos

Involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación. (Schettini y Cortazzo, 2015, p.14)

4.6 Alcance

El alcance de la investigación fue de tipo descriptivo y explicativo. Hernández, et al. (2014), argumenta que “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.92). De otro modo, los estudios explicativos van más allá de la descripción de dichos fenómenos: “pretenden establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian” (Hernández, et al., 2014). En este sentido, en esta investigación se analizaron y se determinaron las características particulares de la práctica de enseñanza estudiada y, además, se reflexionó sobre las posibles causas de las acciones realizadas, con el fin de comprender el fenómeno, explicarlo y transformarlo.

4.7 Diseño

El diseño de la investigación, según Hernández et al. (2014), “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (p.128). Desde un enfoque cualitativo se busca comprobar las hipótesis generadas en un contexto específico o aportar evidencias con relación a los parámetros de la investigación (Hernández, et al., 2014, p.128). De acuerdo con lo anterior, el diseño escogido en la presente investigación fue el correspondiente a

la Investigación Acción Pedagógica, la cual es una variante de la Investigación Acción Educativa. Para Elliot (2000), esta última “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes” (p.24), y tiene estrecha relación con la idea del docente como investigador, acuñada por Stenhouse (Stenhouse, como se citó en Elliot, 2015); perspectiva que involucra al maestro en un proceso de reflexión, investigación y autoconocimiento en su aula de clases y mediante el trabajo en colaboración con otros docentes.

Restrepo (2002), explica claramente la diferencia entre la Investigación Acción Educativa y la Investigación Acción Pedagógica, afirmando que ésta última se encuentra “ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general, y la investigación-acción-pedagógica (I-A-Pedagógica) se focaliza en la práctica pedagógica de los docentes” (p.2). El mismo autor define tres fases o momentos en la Investigación Acción Pedagógica, partiendo de la propuesta de Kurt Lewin (como se citó en Restrepo, 2004), quien expuso tres fases metodológicas para la investigación acción: reflexión del problema; planeación y aplicación de acciones nuevas, e investigación de la efectividad de estas acciones. Con base en lo anterior, Restrepo propone las siguientes fases en el proceso investigativo sobre la práctica: la deconstrucción, la reconstrucción y la evaluación o validación de la práctica reconstruida (Restrepo, 2002; Restrepo 2004).

La fase de deconstrucción de la práctica implica el análisis de esta a partir de evidencias previamente recogidas. Esta fase tiene como objetivo hacer un proceso de autocrítica: identificar las limitaciones de la práctica; aquellos elementos poco efectivos y los paradigmas o creencias que los anteceden (Restrepo, 2002). En la segunda fase, la reconstrucción de la práctica se incursiona en el diseño de una práctica nueva y mejorada, partiendo del conocimiento adquirido de la fase anterior (Restrepo, 2004). En esta fase se rescata además lo positivo: lo bueno de la práctica (Restrepo, 2002). Finalmente, en la última fase se corrobora la efectividad de la práctica reconstruida, para lograr los propósitos de la educación (Restrepo, 2004).

En relación con lo anterior, la investigación se ha basado en el análisis de cinco ciclos de reflexión, denominados ciclos PIER. Cada ciclo se compone de cuatro momentos o fases: planeación, implementación, evaluación y reflexión, tal y como se puede apreciar

en la figura 10. En la fase de planeación se declaran los objetivos de aprendizaje, las actividades o estrategias que facilitarán el logro de dichos objetivos, y la metodología de evaluación. La fase de implementación es la puesta en marcha de las estrategias surgidas en el primer momento; es también aquí donde los datos y evidencias de aprendizaje son recogidos. La fase de evaluación por su parte permite tener una visión amplia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Es un proceso que ocurre a lo largo de la implementación, pues tiene un carácter continuo. La última fase corresponde al momento de reflexión. En esta, se realiza un análisis de las acciones desarrolladas a lo largo del proceso, a partir de las evidencias recolectadas. Esta fase constituye un momento sustancial durante el ciclo, puesto que allí se determinan las acciones que se deberán modificar en un ciclo posterior.

Figura 10

Diseño metodológico de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

4.8 Lesson Study

La investigación adopta la metodología de la Lesson Study, la cual se centra en el estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza, de acuerdo con Pérez y Soto (2015). Las Lesson Study constituyen una estrategia de formación permanente para los

maestros y están dirigidas tanto al mejoramiento de la práctica como al de la investigación en el aula, por lo que son “una alternativa a los procesos tradicionales de reflexión y mejora de la práctica educativa y en consecuencia podríamos decir que de reconstrucción de los saberes y prácticas docentes” (Pérez y Soto, 2015, p.16). Así mismo, las Lesson Study se caracterizan por el “enfoque práctico, el compromiso con el cambio y la mejora, el carácter cooperativo y solidario, así como por la exigencia de rigor y sistema en la indagación y reflexión” (Pérez y Soto, 2015, p.19.)

Elliot (2015) asume la Lesson Study como una metodología clave en cualquier ejercicio pedagógico que pretenda reconocer al estudiante como actor central. Argumenta que el objeto de aprendizaje debe ser propuesto, llevado a la práctica y experimentado por los estudiantes, por lo que se deben plantear experiencias vivenciales y significativas, con el fin de lograr la comprensión en el aprendizaje. La Lesson Study se constituye entonces en una metodología que facilita la investigación en el aula por parte del maestro, el autorreconocimiento de sus prácticas, el trabajo colaborativo entre pares y el análisis cíclico de sus prácticas, con el fin de mejorarlas (Elliott, 2015).

Una Lesson Study como estrategia metodológica para el mejoramiento de la práctica, se desarrolla en varios momentos. Pérez y Soto (2015) describen siete fases para el desarrollo de una Lesson Study, las cuales son: 1) definir el problema, 2) diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma, 3) enseñar y observar el desarrollo de la propuesta, 4) recoger las evidencias y discutir su significado, 5) analizar y revisar la propuesta, 6) desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo, y 7) discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado.

4.9 Recolección de Datos

La investigación cualitativa, como ya se ha mencionado, pretender estudiar los fenómenos o realidades sociales, de tal modo que “en el proceso de recolección de datos el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas” (Osses et al., 2006, p.120). La recolección de datos en la investigación de enfoque

cualitativo es un proceso que “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Hernández et al., 2014, p.397), por lo tanto, el acopio de los datos en la presente investigación se realizó durante el desarrollo mismo de las prácticas de enseñanza. Para el proceso de recolección de datos se recurrió a las técnicas de observación participante y la revisión documental de instrumentos como el material audiovisual, la matriz de registro de la información y los trabajos realizados por los estudiantes en las clases documentadas.

4.9.1 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Observación Participante.

La observación participante “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, en el medio de los últimos” (Taylor y Bodgan, 1987, p.31), e implica, según Hernández et al. (2014), la inmersión en las situaciones que se presentan; la capacidad para detectar detalles, sucesos, eventos e interacciones relevantes, además de mantener un papel activo y generar una reflexión constante. En este sentido, en esta investigación se observaron situaciones y características propias de la práctica de enseñanza, objeto de estudio.

Revisión Documental.

Esta técnica permite disponer de información que valide o refute las hipótesis de estudio planteadas en la investigación, a través del análisis de información presentada en fuentes como documentos escritos de cualquier tipo, material audiovisual, entre otros. Estas fuentes aportan a la comprensión del fenómeno objeto de estudio toda vez que “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández et al., 2014, p.415). De tal modo que en la presente investigación se recurrió a la revisión y análisis de fuentes recolectadas en las prácticas de enseñanza, y

aportadas por los estudiantes y por la maestra investigadora, tales como: fotografías, videos y audios, trabajos de los estudiantes, registros en formatos de planeación, y matrices de análisis de evaluación y reflexión sobre la práctica.

Matriz de Recolección de Datos y Análisis de los Ciclos PIER.

En el proceso de recolección y análisis de datos, se implementó una matriz o rejilla aportada por los profesores de la Maestría, cuyo objetivo fue el documentar las fases propias de la práctica de enseñanza, en concordancia con los ciclos PIER y la metodología Lesson Study (ver anexo K). De tal modo que, el uso de esta matriz facilitó la consolidación y el posterior análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, de forma sistémica. Facilitó además el proceso de reflexión sobre dichas acciones, en favor de generar transformaciones en prácticas posteriores.

Material Audiovisual.

Se hizo uso de videos, fotografías y audios de clases recolectados por la maestra en el transcurso de la investigación. Estas fuentes aportaron información relevante sobre la práctica de enseñanza objeto de estudio, generando nuevas comprensiones sobre las acciones que realiza la maestra y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Este tipo de registros según Hernández et al. (2014), son una fuente valiosa de datos cualitativos puesto que permiten comprender el fenómeno central del estudio, aportando al investigador conocimiento sobre el contexto, las vivencias, situaciones, entre otros aspectos.

Trabajos de los Estudiantes.

Otra fuente importante en el proceso de recolección de datos fueron los trabajos de los estudiantes, realizados principalmente en las clases documentadas y también en otro tipo de espacios. Este material constituye un recurso clave en tanto permite al

maestro por un lado conocer las comprensiones alcanzadas por los estudiantes durante las clases, y de otro modo realizar un proceso de autoevaluación y reflexión sobre su propia práctica, para transformarla y generar así procesos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

4.10 Análisis de Datos

En la investigación de tipo cualitativo, el análisis de datos es un proceso que se da en paralelo con la recolección de estos, de ahí que no hay una estructura generalizada para el análisis, en tanto cada estudio demanda un esquema particular (Hernández, et al., 2014). En consecuencia, este proceso se realizó principalmente a través de la matriz de recolección y análisis de datos de los ciclos PIER. En esta matriz se registró la información correspondiente a los momentos de planeación, implementación, evaluación y reflexión sobre la práctica.

El análisis de datos en la matriz mencionada tuvo en cuenta la información recogida de las diferentes técnicas e instrumentos ya descritos. Además, permitió la intervención de pares docentes que, en concordancia con los parámetros del trabajo colaborativo, propuestos desde la metodología de la Lesson Study, realizaban aportes significativos en algunos momentos de la práctica. La fase de reflexión constituyó un momento fundamental a lo largo del proceso de análisis de los datos, en tanto daba paso a la argumentación soportada en fuentes teóricas y evidencias recogidas en las clases, del cumplimiento o alcance de los objetivos de la práctica de enseñanza analizada. Esta fase, además permitió el plantear acciones de mejora para tener en cuenta en próximas intervenciones.

4.11 Categorías de Análisis

Mayz (2007, como se citó en Mayz, 2009) concibe las categorías como “un constructo mental abstracto traducido en una idea clara y precisa de lo que se quiere designar, interpretar, significar o describir [y que] surgen de la propia realidad de los

datos empíricos o teóricos” (p.58). Las categorías constituyen entonces “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado” (Hernández et al., 2014, p.429). El proceso de categorización en la investigación cualitativa supone demarcar los conceptos clave que se identifican en el proceso. Tal y como lo exponen García et al. (1994), “la categorización hace posible agrupar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (p.190). Volviendo a la perspectiva de Mayz (2009), categorizar “implica desarrollar algunas acciones en momentos clave, las cuales van, paulatinamente, construyendo un camino analítico e interpretativo y en cuyo marco se encuentran o imbrican algunos procesos básicos del pensamiento” (p.58).

Las categorías de análisis pueden ser de tipo apriorísticas (García, et al., 1994; Cisterna, 2005), es decir; que se establecen previamente, o de tipo emergente, en tanto “surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005). Para Mayz (2009), las categorías apriorísticas o macrocategorías constituyen componentes abarcativos, relacionales e integradores, y las categorías emergentes o específicas son constructos que tienen su origen a partir de la interpretación profunda de los datos significativos (Mayz, 2009).

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación se han definido como categorías de análisis apriorísticas, la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas, y como categorías emergentes, acciones derivadas de dichas macrocategorías, que se consideraron relevantes para el análisis del objeto de estudio. Las categorías apriorísticas y las emergentes se especifican a continuación, en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías	PRÁCTICA DE ENSEÑANZA		
	Planeación de la práctica de enseñanza	Implementación de la práctica de enseñanza	Evaluación de los aprendizajes
Categorías apriorísticas			
Categorías emergentes	- Concreción curricular (macro, meso, micro currículo) - Integración curricular	- Enseñanza situada - Visibilización del pensamiento	- Propósitos - Agentes o responsables

Fuente: elaboración propia.

4.11.1 Categorías Apriorísticas

4.11.1.1 Práctica de Enseñanza

En su propuesta para la formación docente, Aiello (2005) redefine el concepto de prácticas de enseñanza como actividades caracterizadas por su intencionalidad, complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que se enmarcan en un contexto específico. Aiello (2005) resalta la importancia de constituir estas prácticas como objeto de estudio, para reflexionar en torno a estas y así lograr una comprensión completa y profunda en la manera en que el docente desempeña su labor.

Edelstein (2015) por su parte, explica las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, “históricamente determinadas y, por tanto, multidimensionales y situadas” (p.2). Para Edelstein, dichas prácticas se refieren a procesos de transmisión y apropiación de contenidos enmarcados en procesos de escolarización, en donde la relación entre la triada estudiante – docente y conocimiento se desarrollan. Dichas prácticas deben centrarse en el enseñar y el aprender; tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye en el aula. La autora afirma que las prácticas de enseñanza son prácticas complejas, que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en diversos atravesamientos. Igualmente, considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias (Edelstein, 2015).

Por su parte, Barcia et al. (2017), explica las prácticas de enseñanza como prácticas pedagógicas cuyo sentido es la reflexión y la intervención educativa y que se dan de forma orientada e intencionada a la formación individual y a la transformación social. Las prácticas de enseñanza deben concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención, con el fin de que se reflexione en torno a ellas y se sistematicen. Estas articulan la teoría y la práctica y tienen que ver con los saberes disciplinarios, los saberes propios de la acción, las propuestas metodológicas, los dispositivos de la enseñanza y la evaluación.

Por último, Steiman (2017), del mismo modo que Edelstein (2015), adopta la concepción de práctica de enseñanza como una intervención intencionada, que se enmarca en la práctica social, que se da en un contexto específico y que modifica a todos los involucrados. Las prácticas de enseñanza son entonces definidas por Steiman como “una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados” (p.116) y continúa diciendo que “las prácticas de enseñanza se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico” (p.116). Steiman reconoce la importancia de un contexto escolar, entendiendo este contexto como un universo de lo particular en el que sus características propias deben ser reconocidas al momento de pretender interpretarla (2017).

4.11.1.2 Planeación, Implementación y Evaluación de la Práctica

En esta investigación se adopta la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (2014), que define las acciones de planeación, implementación (o desarrollo) y evaluación o seguimiento de la práctica educativa (o práctica de enseñanza para el caso que nos atañe) desde el enfoque de competencias, tal y como se puede observar a continuación, en la tabla 2.

Tabla 2

Descripción de las competencias pedagógicas y sus indicadores

Competencia	Descripción	Indicadores		
		Currículo	Didáctica y Metodología	Evaluación
Planeación de la práctica	Organiza las prácticas educativas, fundamentándolas pedagógicamente,	Diseña estrategias para identificar necesidades educativas de desarrollo integral de la comunidad educativa. Recurre a fundamentos teóricos para sustentar el diseño de sus prácticas educativas escolares y extracurriculares. Plantea	Emplea referentes teóricos para diseñar las estrategias que va a utilizar en los escenarios de enseñanza y convivencia. Prevé las condiciones ambientales para un aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. Establece estrategias alternativas para	Considera los lineamientos del decreto 1290 y otros referentes para planear el proceso evaluativo:

educativa escolar	y reconociendo las características del contexto y de la población escolar.	y articula propósitos educativos de sus prácticas acorde con las características de sus estudiantes y del contexto escolar. Selecciona y articula diferentes saberes intencionándolos como contenidos educativos y de formación integral.	apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus características de desarrollo y necesidades de formación integral. Establece rutas de acompañamiento psicopedagógico para atender necesidades especiales individuales y grupales.	criterios, momentos, instrumentos y participantes.
Desarrollo de la práctica educativa escolar	Despliega las acciones y actividades intencionadas pedagógicamente, adaptándolas a las condiciones emergentes del contexto y del proceso de los estudiantes.	Realiza adaptaciones curriculares para atender a las características emergentes de sus estudiantes y las situaciones propias del contexto en las que se desarrollan las prácticas.	Promueve el aprendizaje en los estudiantes mediante el uso de diversas estrategias de enseñanza. Genera un ambiente educativo que estimula la participación activa y propositiva de los estudiantes, y de los demás integrantes de la comunidad educativa. Asume el rol de mediador y orientador, con el fin de guiar y apoyar la estructuración de nuevos conocimientos. Realiza intervenciones a nivel individual y grupal para atender necesidades especiales asociadas al desarrollo humano integral.	Promueve el aprendizaje y el desarrollo humano integral de los estudiantes mediante el uso de estrategias de evaluación formativa, de la autoevaluación y la coevaluación. Da pautas para orientar la promoción escolar de los estudiantes de un ciclo o grado a otro al finalizar el periodo escolar
Seguimiento y mejora de la práctica educativa	Reflexiona sobre su propio desempeño, creando y aplicando estrategias de seguimiento de su práctica educativa,	Diseña estrategias para evaluar el impacto de su propuesta curricular en función de las expectativas de la comunidad y del contexto institucional. Analiza los resultados obtenidos para	Analiza el impacto y la significatividad de las estrategias y los recursos didácticos que utiliza para mediar aprendizajes. Mejora sus estrategias de enseñanza y de apoyo, a partir de la	Analiza el impacto y la significatividad de las estrategias de evaluación utilizados para mediar los aprendizajes. Mejora las estrategias de evaluación de acuerdo

con el fin de validarla y mejorarla.	mejorar la pertinencia del proyecto educativo institucional.	reflexión sobre los resultados de sus prácticas.	con los resultados obtenidos.
--	--	---	----------------------------------

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

4.11.2 Categorías Emergentes en la Acción de Planeación

A continuación, se describen las subcategorías analizadas para la acción de planeación, las cuales corresponden a concreción e integración curricular.

4.11.2.1 Concreción Curricular

Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014), se concibe el currículo como

El componente en el cual se concretan los fines sociales y culturales que una sociedad le asigna a la educación; el currículo no es una realidad abstracta al margen de los sistemas educativos, por el contrario, éste se concreta en las funciones propias de la escuela, según el contexto histórico y social particular, y según las modalidades de la educación. (p.33)

En Colombia, el sistema educativo se ha venido transformando durante los últimos 25 años a través de las reformas legislativas y mediante la adopción de un sistema descentralizado de gestión en el que se promueve la autonomía institucional para determinar los currículos, planes de estudio y proyectos educativos institucionales (Ley 115, 1994). De tal modo que en el país no existe un currículo único o estandarizado; sin embargo, este se desarrolla teniendo en cuenta los estándares, lineamientos, orientaciones pedagógicas, mallas curriculares, y los derechos básicos de aprendizaje; estos referentes orientan a las instituciones educativas en la elaboración de sus proyectos educativos institucionales.

Cabe aclarar que el currículo en Colombia tiene un enfoque en competencias, entendidas estas como el “*saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p.12). Las competencias son concebidas también como un saber hacer flexible, que se transfiere y se actualiza en contextos diversos; es la capacidad de usar el conocimiento en situaciones distintas de aquellas en las que fueron aprendidos, involucrando además la comprensión de las implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Las competencias involucran el saber qué, el saber cómo, el saber por qué y el saber para qué, pues requiere del desarrollo de destrezas, comprensiones, actitudes, disposiciones del campo abordado (MEN, 2006).

Bautista (1988), al igual que el Ministerio de Educación Nacional, concibe el currículo como un proyecto institucional, que se desarrolla en respuesta a condiciones particulares, y que concreta principios, criterios, políticas, para orientar la práctica escolar y las dinámicas del aula. Bautista rescata el carácter contextual del currículo, puesto que, para él, este pierde sentido si solamente se enfoca en los contenidos y las metodologías. Por lo cual, el currículo debe contemplar las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. En este sentido, afirma que una de las funciones del currículo es “ser un instrumento al servicio del profesor para guiarle y ayudarlo en el desempeño de su práctica profesional” (Bautista, 1988, p.12).

Taba (1962, como se citó en Akker et al., 2003), define el currículo simplemente como un *plan de aprendizaje*. Partiendo de esta definición, Akker et al., describe los tres niveles en los cuales se concreta el currículo. En un nivel *macro* se encuentran las sociedades, estados, naciones; en el nivel *meso* se encuentran las instituciones educativas; y, por último, el nivel *micro* corresponde a la persona o individuo como tal (Akker, et al., 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible establecer que la práctica de enseñanza está permeada por los diferentes niveles de concreción curricular, por lo cual la labor del maestro debe responder a políticas públicas nacionales e institucionales y que se materializan en las dinámicas propias del aula.

4.11.2.2 Integración Curricular

Para Torres Santomé (1998), los planes de estudio en los diferentes niveles educativos son organizados y aceptados por los docentes, sin una previa reflexión y discusión colectiva, sin embargo, afirma que el currículo puede organizarse de forma tal que los estudiantes se vean en la obligación de manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados. La necesidad de abordar un currículo integrado en los procesos de enseñanza – aprendizaje se puede justificar también a partir de los retos a los que, según Roegiers (2007), se ven enfrentados los sistemas educativos: la necesidad de responder al aumento en la cantidad y en la accesibilidad de las informaciones; la necesidad de eficacia interna, de eficiencia y de equidad en los sistemas educativos; y la necesidad de dar un sentido a los aprendizajes.

El primer reto implica la reorientación de la idea del docente como transmisor de conocimientos a los estudiantes, en un momento de la historia en donde el acceso a grandes cantidades de información es cada vez más ilimitado. El segundo reto alude a cuestiones de acceso, permanencia, éxito o fracaso escolar y equiparación de oportunidades. El tercer reto sugiere el romper la brecha entre la escuela y el contexto o las situaciones reales a las que se ven enfrentados los estudiantes en su cotidianidad, puesto que se ha vuelto una práctica común el abordar los saberes de forma desligada y sin relación aparente (Roegiers, 2007).

Esta fragmentación del saber o parcelación de las disciplinas impide comprender los desafíos de la complejidad a la que nos enfrentamos, en tanto abordamos las situaciones desde un enfoque reduccionista (Morin, 1999). En este sentido, la escuela y los maestros debemos replantear prácticas de enseñanza que se presentan descontextualizadas y fragmentadas. Como lo afirma Morin (1999):

Tenemos que pensar el problema de la enseñanza, por una parte, a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la compartimentación de los saberes y de la incapacidad para articularlos entre sí y, por otra parte, a partir de la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad

fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar.
(p.16)

El currículo integrado surge entonces como una forma diseñar este componente, que, según Illán y Pérez (1999, como se citó en Illán y Molina, 2011),

Se fundamenta en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro. (p.21)

Citando nuevamente a Roegiers, la integración de los conocimientos es un proceso caracterizado por: la interdependencia y organización de contenidos y disciplinas; la movilización dinámica de estos conocimientos y la polarización de dicha movilización hacia la resolución de diferentes situaciones (2007). De otro modo, Para Beane (como se citó en Valdés, 2012), la integración curricular consiste en: “(...) organizar el currículum en torno a problemas (...) definidos de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos” (p.150), a partir de lo cual el proceso de enseñanza – aprendizaje se construye teniendo en cuenta temas y actividades sin un rótulo previo disciplinar (Valdés, 2012).

4.11.3 Categorías Emergentes en la Acción de Intervención

Las categorías emergentes de la acción de implementación o desarrollo de la práctica de enseñanza corresponden a enseñanza situada y visibilización del pensamiento. A continuación, se definen dichas subcategorías.

4.11.3.1 Enseñanza Situada

El paradigma de la cognición y los procesos de enseñanza - aprendizaje situados hacen parte de la teoría del constructivismo sociocultural, cuyo principal exponente es Lev Vygotsky. Díaz (2006), afirma que

Todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada. (p.20)

La visión situada del aprendizaje surge como oposición a las prácticas de enseñanza que se presentan de forma desarticulada, descontextualizada, desmotivante y de poca utilidad para los estudiantes (Díaz, 2003; Díaz, 2006); prácticas en las cuales el conocimiento se aborda “como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece” (Díaz, 2003). Lo anterior conlleva a aprendizajes poco significativos; de escaso sentido y difícil aplicabilidad para el estudiante. Para Díaz y Hernández (Díaz y Hernández, 2005, como se citó en Pérez, 2017), “aprender es una acción que se construye desde los intereses y motivaciones personales” (p.4). Por lo cual, las prácticas de enseñanza situadas deben considerar cuatro aspectos, según los autores; la experiencia personal del sujeto que aprende; el contexto; la interacción con otras personas y; la problematización sobre la realidad.

Pensar prácticas de enseñanza desde un enfoque situado implica a los maestros reflexionar sobre: los aspectos de la vida del estudiante que se encuentran más relacionados con los contenidos y conceptos de la clase, las actividades extraescolares que pueden tener relación con dichos temas y sobre qué situaciones permiten enseñar, de forma significativa las habilidades o contenidos, con el fin de que los estudiantes hagan uso de los aprendizajes alcanzados en una situación o un problema concreto (Flórez, 2015). De tal modo que, desde una perspectiva de enseñanza situada, el docente tiene el papel de diseñar contextos y situaciones para ubicar los contenidos de la clase.

Tal y como lo afirma Flórez (2015):

Estas serían las claves de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje: Tender puentes entre la escuela y la vida, motivar al estudiante con objetivos que tengan

que ver con sus objetivos vitales, y crear y diseñar buenas situaciones y contextos de aprendizaje. La enseñanza, vista desde esta óptica, soslaya qué tan buen dictador de clase es el maestro. El docente sería más un constructor de puentes, un hacedor de preguntas retadoras y un diseñador de situaciones emocionantes. (p.393)

4.11.3.2. Visibilización del Pensamiento

Las particularidades del mundo en el que vivimos hoy en día demandan sujetos críticos, reflexivos, que, más allá de recordar y reproducir información, generen cambios y transformaciones, impactando de forma positiva la sociedad. Las instituciones educativas tienen entonces una gran responsabilidad en tanto se conciben, junto con la familia, como los principales escenarios de formación integral de los individuos. Por lo tanto, es necesaria una revisión a los procesos de enseñanza - aprendizaje con el fin de superar prácticas tradicionales centradas en la transmisión y memorización de contenidos, y de evidenciar procesos de comprensión a partir del cual los estudiantes logren transferir el conocimiento a situaciones y contextos diversos (MEN, 2006; Cifuentes, 2019).

Lo anterior implica transformar las aulas de clase en espacios que posibiliten el pensamiento y la comprensión, y que, además, permitan visibilizar dichos procesos. El pensamiento es invisible; es un proceso interno, puesto que ocurre en la mente de cada uno (Ritchhart et al., 2014; Perkins, 2003). Hacer visible el pensamiento de los estudiantes (y también el de los maestros), se convierte entonces en una necesidad y oportunidad, si se asume el aprendizaje como un producto del pensamiento y la comprensión, y ya no de la memorización y la repetición. Ritchhart et al. (2014), menciona que, como maestros debemos plantearnos dos metas claves si estamos interesados en lograr comprensión y aprendizajes: en primer lugar, crear oportunidades para pensar y, en segundo lugar, hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

Adoptar una actitud en favor de la visibilización del pensamiento en las prácticas de enseñanza implica considerar seis principios, de acuerdo a lo planteado por Ritchhart

y Perkins (2008): considerar que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento; comprender que el buen pensamiento no es solo una cuestión de habilidades, sino también una cuestión de disposiciones; asumir el desarrollo del pensamiento como un esfuerzo social; fomentar el pensamiento requiere hacer que el pensamiento sea visible; reconocer que la cultura en el aula establece el tono para el aprendizaje y da forma a lo que se aprende y; asumir las escuelas como espacios de culturas de pensamiento para los maestros.

Hacer visible el pensamiento en el aula demanda entonces la creación de oportunidades de pensamiento y de espacios en los que se cuestione, se escuche y se documente (Ritchhart, et al, 2014). Así mismo, el uso de un lenguaje que lleve al pensamiento, que se manifiesta cuando el maestro incluye en su discurso términos como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva, permite a los estudiantes identificar los matices que tienen el pensamiento (Perkins, 2003). El uso del lenguaje del pensamiento convierte al maestro en un modelo de persona pensante para los estudiantes, en la medida en que se busca que vayan a lo profundo de su pensamiento, llevándolos “a estar atentos a los problemas y oportunidades y pensar sobre ellos” (Perkins, 2003, p.2).

Las rutinas de pensamiento surgen como una forma de hacer dicho proceso visible: “son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (Perkins, 2003). Surgen de la investigación realizada por el Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, en la cual se ha explorado cómo el uso de este tipo de rutinas y la documentación son herramientas de aprendizaje en el aula. Estas rutinas ayudan al estudiante a reflexionar sobre temas que aparentemente podrían no tener mayor complejidad, por lo tanto, impulsan el pensamiento y lo hacen visible (Ritchhart y Perkins, 2008).

En los procesos de potenciar y visibilizar el pensamiento, el lenguaje representa un papel trascendental, en la medida que permite desarrollar comprensión y exteriorizarla. Lenguaje y pensamiento tienen entonces una estrecha relación puesto que el primero “es producto de las teorías que el individuo tiene acerca del mundo” (Salmon, 2009). De ahí que las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y escucha)

representen un componente indispensable dentro del aula, en tanto permiten al estudiante desarrollar comprensiones y manifestarlas.

4.11.4. Categorías Emergentes en la Acción de Evaluación

Para la categoría de evaluación se han definido como subcategorías algunos rasgos de esta acción, que corresponden a propósitos y agentes o responsables. A continuación, se definen conceptualmente dichas categorías emergentes.

4.11.4.1. Propósitos de la Evaluación

La acción de evaluar constituye una tarea que demanda del maestro toda su responsabilidad, reflexividad y ética profesional. Para Feldman (2010), la principal función de la evaluación es permitir la toma de decisiones, que pueden estar encaminadas a la calificación, aprobación o certificación del cumplimiento de requisitos. Otras de las funciones o propósitos de la evaluación que describe este licenciado, son: formativa, pronóstica, diagnóstica y sumativa. Estos propósitos de la evaluación se describen en la tabla 3.

Tabla 3

Tipos de evaluación y sus propósitos

Tipo de evaluación	Descripción de su función o propósito
Formativa	Regula la acción pedagógica.
Pronóstica	Fundamenta una orientación.
Diagnóstica	Adecua el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo.
Sumativa o compendiada	Realiza un balance final. Por lo general tiene carácter certificativo e incorpora al balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción que soporta la obtención de un título.

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Feldman, 2010.

La evaluación de carácter formativo es enunciada y promulgada por el Ministerio de Educación Nacional (2018), como una estrategia de valoración integral que debe estar al servicio de los estudiantes, y que se caracteriza por: centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, valorar las acciones asociadas a sus avances, identificar dificultades y potencialidades, servir de insumo para adaptar o reorientar las planeaciones con base en los avances o dificultades que puedan presentar los estudiantes, permitir establecer mecanismos de autoevaluación y coevaluación en los que se involucre a los estudiantes, asumir las dificultades como un objeto de estudio y que orienta acciones preventivas en el proceso, realimentar los procesos de enseñanza - aprendizaje y realizar un seguimiento continuo al proceso de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, y teniendo en cuenta el aporte al proceso de evaluación que hace el marco de la Enseñanza para la Comprensión, se adopta también en esta investigación la evaluación diagnóstica continua. Este tipo de evaluación guarda relación con la evaluación de carácter formativo en la medida en que tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje, y busca regular la acción pedagógica. La evaluación diagnóstica continua se centra en la comprensión del estudiante y establece la necesidad de un proceso de realimentación constante, posibilitándole oportunidades para reflexionar a lo largo del proceso y compartiendo abiertamente los criterios a evaluar (Perkins y Blythe, 1994; Blythe, 1998).

4.11.4.2. Agentes Evaluativos

Feldman (2010), reconoce que la evaluación puede ser realizada por docentes y estudiantes, mediante procesos de heteroevaluación, autoevaluación y evaluación independiente. En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (2018), asume como componente de una evaluación de carácter formativo las acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo que “permite a cualquier sujeto mejorar sus vivencias consigo mismo y con los otros, además de aportar información sobre su proceso de aprendizaje individual” (p.15). Wilson (2002), coincide en afirmar que la valoración o realimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe proceder de otras fuentes; no solamente del docente. De tal modo que los estudiantes

pueden y deben proporcionar información sobre su propio proceso y el de sus pares, por lo que la comunidad que rodea al estudiante puede contribuir a la evaluación.

En cuanto a la coevaluación, el Ministerio de Educación Nacional (2018) la concibe como una estrategia que le asigna al estudiante la responsabilidad de valorar el desempeño de sus pares, permitiéndole de este modo participar y reflexionar con respecto al proceso evaluativo. Esto además implica que los estudiantes “comprendan, reconozcan, valoren, discutan, refrenden y respeten los puntos de vista de sus pares” (p.16). Por su parte, la autoevaluación le otorga al estudiante la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Es una acción que debe ser permanente en el aula y contar con estrategias “que orienten a la comprensión, por parte de los estudiantes, de los criterios de evaluación, a fin de que sea un análisis reflexivo y analítico que supere el solo proceso de asignar una nota” (p.17).

5. Ciclos de Reflexión

La investigación se realizó bajo el análisis en espiral de cinco ciclos PIER. Cada ciclo se compone de cuatro momentos o fases: planeación, implementación, evaluación y reflexión. En la fase de planeación se declaran los objetivos de aprendizaje, las actividades o estrategias que facilitarán el logro de dichos objetivos, y la metodología de evaluación. La fase de implementación es la puesta en marcha de las estrategias surgidas en la primera fase; es también aquí donde los datos y evidencias de aprendizaje son recogidos. La fase de evaluación por su parte permite tener una visión amplia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Es un proceso que ocurre a lo largo de la fase de implementación, pues tiene un carácter continuo. La última fase corresponde al momento de reflexión, en la que se realiza un análisis de las acciones desarrolladas a lo largo del proceso, a partir de las evidencias recolectadas. Esta fase constituye un momento sustancial durante el ciclo, puesto que en éste se determinan las acciones que se deberán modificar en un ciclo posterior.

Con respecto a la metodología aplicada de la Lesson Study en la investigación, se desarrolló en paralelo a la implementación de los ciclos de reflexión, para lo cual, un grupo de tres maestros investigadores cuya configuración de sus prácticas de enseñanza contempla características similares (profesores del nivel de básica primaria de colegios oficiales), se reunió con el fin de aportar de forma colaborativa en los momentos de planeación y reflexión sobre la práctica. A continuación, se describen los ciclos de reflexión realizados en el marco de la investigación, desde el momento de la asignación del asesor, hasta el ciclo final. Para ello, se toman como base los planteamientos de Lundgren (Lundgren, como se citó en Kemmis, 1988, p.15; Mallart, 2008, p.174), quien afirma que el currículo debe incluir contenidos (¿qué enseñar?) objetivos (¿para qué enseñar?) organización del conocimiento y las destrezas e indicación de los métodos de enseñanza (¿Cómo enseñar?).

5.1 Primer Ciclo de Reflexión: Nuevas Comprensiones en torno a la Concreción Curricular.

El primer ciclo de reflexión toma como punto de partida los hallazgos encontrados luego del análisis de una clase realizada antes del inicio de la investigación. Se determinó que en la planeación y, por ende, en la implementación, no se establecía un objetivo claro de aprendizaje, además de que la práctica se enfocaba en los contenidos y no en el desarrollo de competencias en los estudiantes (ver anexo H). De otro modo y como resultado de las primeras asesorías investigativas, se realizó un ejercicio reflexivo en torno a las preguntas ¿qué enseño? y ¿qué tanto se sabe sobre lo que enseño? (ver anexo L), con el cual se reconoce que, en sus prácticas de enseñanza, la maestra investigadora enseña contenidos, habilidades, destrezas y busca desarrollar comprensiones en sus estudiantes sobre los temas y competencias propuestos en los planes de estudio institucionales.

A partir de estas experiencias se reconoció la necesidad de realizar un ejercicio consciente de revisión, comprensión y articulación en las prácticas de enseñanza de los lineamientos propuestos a nivel macro curricular y que se materializan en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016a); documentos que deben orientar el quehacer de los maestros. Desde este momento, en las prácticas de la maestra investigadora se empieza a naturalizar el ejercicio de documentación, revisión y articulación de los lineamientos establecidos a nivel macrocurricular, sin dejar de lado los de carácter institucional (meso curriculares) y vinculando a las acciones del aula (micro currículo) los propósitos que en estos documentos se plantean.

La práctica en el primer ciclo de reflexión se desarrolló en el Colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de febrero del año 2019, con el grupo de estudiantes de grado tercero. La clase se pensó para ser desarrollada desde la asignatura de Lenguaje. La tabla 4 que a continuación se presenta, condensa las características de la práctica de enseñanza evaluada en este primer ciclo de reflexión.

Tabla 4

Características generales de la práctica de enseñanza en el primer ciclo de reflexión

Foco de la Lesson Study: Producción textual	
¿Qué se enseñó? (Contenidos)	Habilidades comunicativas Producción de textos narrativos
¿Cómo se enseñó? (Metodologías)	Secuencia didáctica que involucró momentos de: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación (exploración de saberes previos, rutina de pensamiento, elaboración de plan escritural) - Desarrollo (puesta en marcha por parte del estudiante) - Cierre (socialización del texto escrito) Se articuló con la estrategia de proyecto de aula.
¿Para qué se enseñó? (Objetivos)	DBA No. 4: Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses. Estándar Básico de Competencias en Lenguaje 1 a 3 grado: produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.
¿Cómo se evaluaron los aprendizajes?	- Evaluación continua de la docente durante los diferentes momentos de la clase.
¿Cómo se planificó la investigación?	No se pensó de forma rigurosa la planificación de la investigación. Se contempló en la planeación las evidencias de aprendizaje a recolectar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los insumos y evidencias recogidas en el primer ciclo de reflexión.

5.1.1 Planeación

Para este primer ciclo de reflexión se planteó como meta de aprendizaje el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la producción de textos literarios. Se plantearon tres objetivos específicos, tomando como referente los estándares de competencias en lenguaje (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje (MEN, 2016a). La estructura de la clase se pensó a partir de tres momentos: momento de motivación, momento de desarrollo y momento de cierre. En el primer momento se genera una rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto), a partir de la cual los estudiantes definirían los personajes, lugares y tiempos de la narración a desarrollar. En el segundo momento, los estudiantes escribirían un texto con base en la

información anterior. En el tercer momento se planteó la lectura de los escritos de los estudiantes al resto del grupo (ver anexo M).

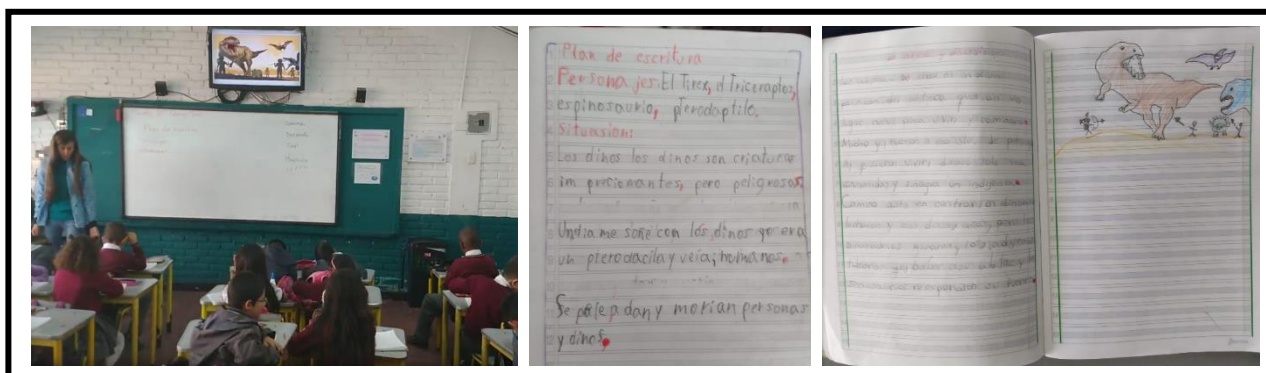
5.1.2 Implementación

La puesta en escena de lo proyectado en la planeación parte de la realización de la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto*, a partir de la observación hecha por los estudiantes a una imagen relacionada con el tema del proyecto de aula desarrollado en ese entonces y cuyo tema central eran los dinosaurios (ver figura 11). Durante la rutina de pensamiento, los estudiantes generan preguntas sobre algunos aspectos propios de la imagen y así mismo, establecen algunas descripciones y explicaciones con las que buscan interpretar la escena observada en la imagen. Para este momento, se realizó un registro auditivo de las ideas aportadas por los estudiantes. La transcripción del audio de la rutina de pensamiento se puede encontrar en el anexo N.

Posterior a lo anterior, los estudiantes inician la construcción de un plan escritural para la consiguiente elaboración de un texto narrativo, de acuerdo con lo que se puede observar en la figura 11. La maestra realiza acompañamiento permanente al proceso de escritura, haciendo énfasis en el uso de los elementos ortográficos. Los estudiantes realizan sus escritos iniciales (plan de escritura) y se establece otra sesión de clase para concluir la actividad, en la cual se realizará la versión final del escrito (ver figura 11), teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas por la maestra. El momento de cierre se vio afectado por el escaso tiempo, por lo cual se cambió la actividad, solicitando a los estudiantes que intercambiaran con otro compañero sus escritos y realizaran el ejercicio de lectura sobre este.

Figura 11

Actividades realizadas en la fase de implementación en el primer ciclo de reflexión



Nota. La imagen corresponde a las acciones de implementación de una práctica de enseñanza desarrollada en el marco del proyecto de aula “Aprendiendo con dinosaurios: una aventura jurásica”, con el grupo de estudiantes del grado Tercero, del colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de febrero de 2019.

5.1.3 Evaluación

La evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes se planteó en respuesta a los tres momentos de la clase, de la siguiente manera: Motivación: a partir de la rutina de pensamiento, mediante la participación de algunos estudiantes quienes identifican los personajes, lugar y tiempo en la imagen. Desarrollo: se propuso que se diera a partir de la observación de la actividad y la revisión de la escritura del texto, momento en el cual la maestra realiza aportes de tipo verbal y algunos de tipo escrito. Cierre: se propone realizar esta fase a partir de la lectura de los textos de los entre estudiantes, sin embargo, esto se realiza con una mínima parte del grupo debido a las limitaciones del tiempo y a que la mayoría no terminó el escrito.

Se pudo identificar que la evaluación en este ciclo fue una acción que se pensó desde la planeación, en respuesta a cada uno de los diferentes momentos de la clase. Si bien, en los dos primeros momentos la evaluación respondió a lo planeado, en el momento final no se logró un ejercicio de evaluación significativo. Lo anterior, debido a que, por un lado, no todos los estudiantes lograron culminar la actividad, y por otro, puesto que en la fase final de la clase los estudiantes realizaron la lectura del escrito de otro compañero, pero no se asignó un espacio para compartir o valorar las percepciones de los lectores

sobre el texto de sus pares. Las evidencias recogidas en este ciclo correspondieron a los textos producidos por los estudiantes, video de la clase y transcripciones de situaciones reveladoras. Además, se empleó la matriz de análisis de resultados recogidos en las fases de implementación y evaluación (ver anexo O).

5.1.4 Reflexión

En este primer ciclo se pudo comprender la necesidad de articular en las prácticas de enseñanza los lineamientos propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional, materializados en los Estándares Básicos de Competencias (2006) y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016a). Del mismo modo, se reconoció la necesidad de generar una articulación entre los diferentes niveles de concreción curricular (macro, meso y micro), pues como lo afirma Bautista (1988), el currículo debe constituirse como un marco de referencia para el profesor, con el fin de poder resolver las situaciones que se presentan en el aula, partiendo de unas bases racionales y científicas, y comprendiendo las especificaciones de cada uno de los niveles del currículo.

Se pudo identificar también la necesidad de buscar estrategias en favor del mejoramiento de las acciones de evaluación, en tanto esta acción no se realizó de forma estructurada, y pese a que previamente se declaró en la planeación los parámetros de valoración y los momentos en que se realizaría esta acción. Así mismo, se identifica la necesidad de proponer espacios significativos para la autoevaluación y la coevaluación en el aula, con el fin de descentralizar el rol de la maestra como único agente evaluador. Esto se reconoce debido al planteamiento de actividades que involucraron la interacción entre pares y a la importancia de conocer la opinión de los estudiantes sobre lo realizado por sus compañeros y por ellos mismos.

Por otro lado, este ciclo permitió comprender que, el uso de rutinas de pensamiento podía y debía ser un ejercicio mucho más aprovechado en las clases, en favor de generar nuevas comprensiones en los estudiantes. Se identificó que, para esta práctica, la rutina de pensamiento implementada tuvo un enfoque más descriptivo y menos reflexivo. De otro modo, la rutina se redujo a un ejercicio de preguntas y respuestas, en el cual la

maestra se limitó a preguntar “¿qué ven?, ¿qué piensan y ¿qué se preguntan? (ver anexo N), pero no se buscó indagar más allá de lo expresado por los estudiantes. De ahí que, a partir de esta nueva comprensión, se desarrollara un siguiente ciclo de reflexión, en el cual se da un nuevo sentido a la rutina de pensamiento.

5.2 Segundo Ciclo de Reflexión: Visibilizar el Pensamiento: Necesidades y Oportunidades

Este ciclo de reflexión toma como punto de partida las comprensiones alcanzadas en el ciclo anterior en torno a las acciones que visibilizan el pensamiento, así como también la importancia de la pregunta como incitadora de la movilización de este. Para ello, se desarrolló una clase de matemáticas cuyo foco fue el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Se buscó de forma más intencionada y estructurada la generación de preguntas que llevaran al estudiante a nuevas ideas, explicaciones y cuestionamientos. Este segundo ciclo de reflexión se desarrolló en el Colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de junio del año 2019, con el grupo de estudiantes de grado tercero. En la tabla 5 que a continuación se presenta, se pueden observar las características generales de la práctica de enseñanza analizada en este segundo ciclo de reflexión.

Tabla 5

Características generales de la práctica de enseñanza en el segundo ciclo de reflexión

Foco de la Lesson Study:	Pensamiento crítico, Resolución de problemas.
¿Qué se enseñó? (Contenidos)	Habilidad para el planteamiento y resolución de problemas Situaciones de tipo aditivo Textos discontinuos
¿Cómo se enseñó? (Metodologías)	Secuencia didáctica que involucró momentos de: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación (exploración de saberes previos, rutina de pensamiento y modelación por parte de la docente) - Desarrollo (ejercitación: puesta en marcha por parte del estudiante de forma individual y luego grupal) - Cierre (demostración, comprobación y síntesis)

	Se articuló con la estrategia de proyecto de aula.
¿Para qué se enseñó? (Objetivos)	DBA No. 1: Interpreta, formula y resuelve problemas aditivos de composición, transformación y comparación en diferentes contextos; y multiplicativos, directos e inversos, en diferentes contextos. Estándar Básico de Competencias en Lenguaje 1 a 3 grado: reconoce y formula problemas en situaciones aditivas de composición y transformación.
¿Cómo se evaluaron los aprendizajes?	- Evaluación continua de la docente durante los diferentes momentos de la clase. - Valoración entre estudiantes, por grupos de trabajo.
¿Cómo se planificó la investigación?	A partir de la matriz de análisis de ciclos PIER se establecieron previamente las evidencias a recolectar en las diferentes actividades planteadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los insumos y evidencias recogidas en el segundo ciclo de reflexión.

5.2.1 Planeación

En este segundo ciclo de reflexión se hizo uso de la matriz de análisis de los ciclos PIER (ver anexo P). El momento de planeación se generó nuevamente a partir del trabajo colaborativo con el grupo de profesores investigadores, bajo la metodología Lesson Study. Se propuso como foco común el desarrollo de pensamiento crítico y la resolución de problemas y se planteó como propósito la solución a situaciones de la cotidianidad, involucrando el uso de operaciones aditivas con números naturales; objetivos articulados con los lineamientos macro curriculares y que se enuncian en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016a).

La estructura de la clase se estableció a partir de tres momentos secuenciales: un momento de motivación, en el que se planteó la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto*, a partir de la cual los estudiantes generarían cuestionamientos con relación a una infografía cuyo tema guardaba relación al tópico del proyecto de aula (los dinosaurios). Un momento de desarrollo, en donde los estudiantes ejecutarían la actividad propuesta de forma individual y luego grupal para contrastar sus resultados y

finalmente un momento de cierre en el que los estudiantes visibilizarían las nuevas comprensiones.

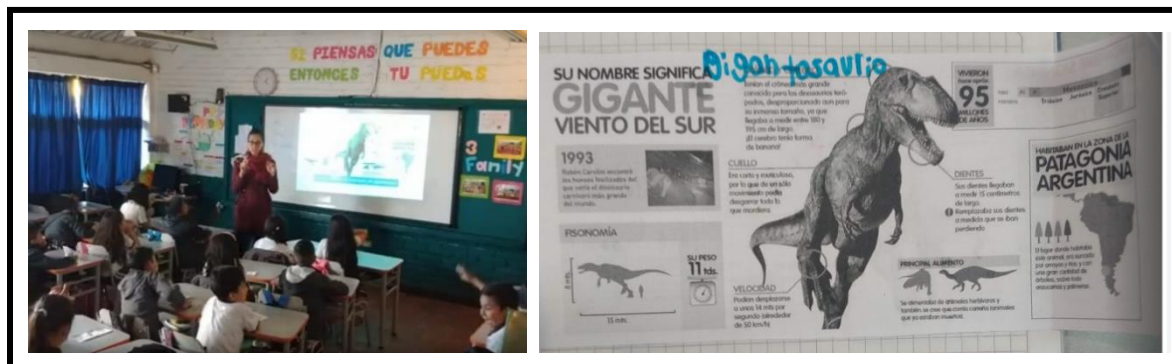
En este ciclo de reflexión y gracias al uso de la matriz de análisis (ver anexo P), se pensó desde la fase de la planeación el tipo de evidencias y los momentos en que se recogerían. Con esto, la maestra investigadora comprendió que no cualquier tipo de evidencia puede aportar datos relevantes a la investigación. Tal y como lo afirma Hernández et al. (2014), “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (p.198). Por lo anterior, se empezó a considerar el hecho de determinar las evidencias a recolectar desde la fase de planeación, teniendo en cuenta aquellos insumos que fueran pertinentes para la investigación, es decir; que aportaran información relevante al proceso.

5.2.2. Implementación

En el primer momento de la clase se desarrolla la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto*, a partir de una infografía relacionada con el tema del proyecto de aula, como se puede apreciar en la figura 12. Para este momento, se realizó grabación de los aportes de los estudiantes, algunos de los cuales se relatan en el anexo Q. Posteriormente se pide a los estudiantes identificar los datos que arroja la infografía. Los estudiantes indican que se puede conocer el peso del dinosaurio, su velocidad, tamaño, el tamaño de los dientes, el año en el que fue encontrado, entre otros. Luego, se pide a los estudiantes pensar en preguntas sobre los datos del dinosaurio, las cuales pudiesen ser respondidas empleando las operaciones matemáticas. La maestra da el siguiente ejemplo: “*si queremos saber cuánto tiempo ha pasado desde que se descubrió el Gigantosaurio, ¿podemos usar una operación matemática? ¿cual?*” Ante lo cual los estudiantes dan sus hipótesis. La maestra pide explicar lo dicho.

Figura 12

Actividades realizadas en la fase de implementación en el segundo ciclo de reflexión



Nota. La imagen corresponde a las acciones de implementación de una práctica de enseñanza desarrollada en el marco del proyecto de aula “Aprendiendo con dinosaurios: una aventura jurásica”, con el grupo de estudiantes del grado Tercero, del colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de junio de 2019.

Luego, se pide a los estudiantes proponer preguntas siguiendo el ejemplo dado. Se generan entre otras, las siguientes:

- Anny: *si el Gigantosaurio pesaba 11 toneladas, ¿Cuánto pesarán 5 Gigantosaurios?*
- Dilan: *tenemos que hacer una multiplicación. 5 por 5 es 25.*
- Luis: *¿Cuánto tiempo ha pasado desde que encontraron el Gigantosaurio?*

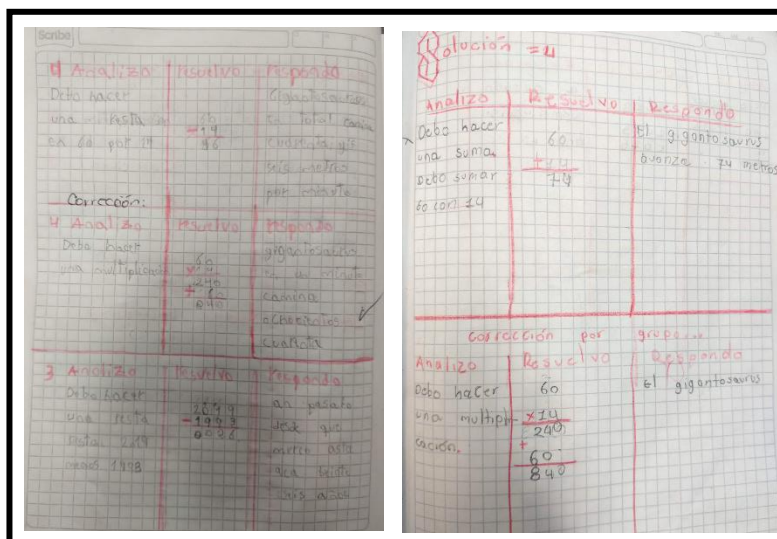
Preguntas construidas de forma colectiva:

- *Si un Gigantosaurio mide 15 metros de largo, ¿Cuánto medirá una fila de 8 Gigantosaurios?*
- *Si un Gigantosaurio avanza 14 metros por segundo, ¿Cuántos metros avanzará en un minuto?*
- *Si un Gigantosaurio mide 8 metros de alto, ¿Cuánto medirá una torre de 6 Gigantosaurios?*

Posterior a la generación de las preguntas, se escoge una de ellas y se pide a los estudiantes que, de forma individual buscaran la respuesta, empleando las operaciones básicas. Para ello se propuso un cuadro en el que el estudiante pudiera evidenciar tres componentes: su análisis, el ejercicio realizado para hallar la respuesta y la interpretación del resultado obtenido. Luego de lo anterior, se propone un trabajo por grupos, a partir del cual los estudiantes contrastaron sus respuestas y llegaron a un acuerdo. Finalmente, se socializaron los resultados obtenidos por cada grupo y se corrigió el ejercicio, empleando nuevamente el esquema mencionado. La figura 13 da cuenta de las actividades desarrolladas por los estudiantes.

Figura 13

Trabajos de los estudiantes en el segundo ciclo de reflexión



5.2.3 Evaluación

La evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes y de la práctica como tal, se realizó en los tres momentos de la clase y en concordancia con las diferentes actividades propuestas. Para ello se empleó una matriz de evaluación, realizada de forma colectiva por el grupo de docentes investigadores (ver anexo R). A partir de dicha matriz se identificó el porcentaje de participación y se estimaron los aprendizajes alcanzados en cada una de las actividades. Se concluyó que un 90% logró con mediación de la maestra reconocer la operación correcta para resolver la pregunta, desarrollar adecuadamente el algoritmo e interpretar el valor numérico para dar una respuesta verbal a la pregunta planteada.

De otro modo, se pudo establecer que, para este ciclo, la evaluación se realizó de forma más estructurada, lo cual facilitó a la maestra el ir conociendo los avances y dificultades de los estudiantes a lo largo de la clase. Así mismo, el trabajo en grupos permitió a los estudiantes conocer otras formas de trabajo de sus compañeros y facilitó a la maestra el identificar las comprensiones de los estudiantes. Sin embargo, y pese a que se empiezan a generar espacios de realimentación entre pares, estos son

escasamente evidenciados en la clase, en tanto no se generan espacios significativos en los que se comparta las opiniones de los estudiantes sobre su propio proceso.

5.2.4 Reflexión

Se identificó cómo en este ciclo de reflexión los estudiantes empiezan a tener un papel más protagónico en los diferentes momentos de la clase y se generan espacios de trabajo individual y grupal en donde los estudiantes pudieron tener la oportunidad de escuchar y aprender colectivamente. Así mismo, se puede observar cómo en este ciclo el uso de la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto*, llevó a los estudiantes a plantearse cuestionamientos diferentes a los usuales, que por lo general eran de tipo descriptivo. La rutina de pensamiento implementada fue un punto de partida para que los estudiantes establecieran preguntas, las cuales fueron empleadas posteriormente, en la resolución de problemas con operaciones matemáticas.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, se reafirma que las rutinas de pensamiento pueden ser utilizadas varias veces hasta convertirse en parte del aprendizaje de una asignatura (Perkins, 2003). En otras palabras, estas rutinas posibilitan “generar acciones concretas de pensamiento, ayudando en la comprensión de los contenidos y desarrollando las capacidades de interpretar, argumentar y proponer de los estudiantes” (Cifuentes, 2014, p.74). Lo anterior permite comprender el sentido de este tipo de actividades en el aula, para poder hacer un mejor uso de las rutinas en las prácticas de enseñanza.

De otro modo, se puede identificar también en este ciclo que se busca, de manera mucho más intencionada la articulación de contenidos y habilidades de diferentes asignaturas (matemáticas: resolución de problemas en situaciones aditivas con números naturales; y lenguaje: textos discontinuos, infografía). Aunado a lo anterior, el trabajo con base en la estrategia de proyecto de aula y la integración de las habilidades comunicativas (pues se observa en este ciclo cómo el estudiante debe recurrir a procesos de lectura, escritura y oralidad) permite advertir el hecho de que se genera la

necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza que integren contenidos, procesos y habilidades de diferentes áreas del conocimiento.

5.3 Tercer Ciclo de Reflexión: Prácticas Interdisciplinarias en el Marco de la Comprensión

En este momento de la investigación se empieza a gestar la necesidad de realizar una articulación o integración más premeditada, que involucrara las diferentes asignaturas orientadas por la maestra investigadora. Esta situación y las comprensiones que emergieron de reflexiones en las asesorías investigativas y seminarios, acercaron a la maestra a nuevas formas y metodologías de enseñanza en las cuales se desarrollara un ejercicio de tipo interdisciplinar. A partir de este momento, se empieza a adoptar en las prácticas la interrelación de los diferentes contenidos y objetivos de las asignaturas orientadas, lo cual facilitaría el desarrollo de prácticas de enseñanza caracterizadas por la integración curricular, tal y como se puede apreciar en la figura 14.

Figura 14

Ejercicio de relaciones entre las asignaturas y sus ejes temáticos



Fuente: Elaboración propia en el marco de las asesorías investigativas.

La reflexión sobre la práctica, que tuvo lugar desde las asesorías individuales y grupales, suscita que la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento puede realizarse de forma integrada, lo cual tiene sentido en la medida en que, por un lado, el maestro tiene autonomía en la ejecución de sus prácticas de enseñanza, y por otro lado, la integración de los diferentes contenidos y competencias de las áreas orientadas resulta en un aprendizaje significativo para el estudiante, en tanto logra comprender la relación existente entre las diferentes áreas del saber. Así mismo, la integración curricular puede provocar un mayor aprovechamiento de los tiempos en la implementación de las clases, aspecto que genera dificultades en muchas ocasiones.

El tercer ciclo de reflexión se desarrolló teniendo en cuenta los parámetros del marco de la Enseñanza para la Comprensión - EpC. Perkins (1999), explica que la comprensión es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p.70). De tal modo que la comprensión involucra cuatro dimensiones: contenidos, métodos, propósitos y las formas de comunicación. El marco de la EpC, incorpora además cuatro elementos o partes: los tópicos generativos (son temas, preguntas generadoras que incentivan la enseñanza para la comprensión); las metas de comprensión (especifican los logros que deben alcanzar docentes y estudiantes); los desempeños de comprensión (son actividades que permiten al estudiante demostrar comprensión); y la evaluación diagnóstica continua (permite a los estudiantes conocer información sobre su proceso a lo largo de este; información que tiene el propósito de realimentar, más allá de calificar).

La práctica en el tercer ciclo de reflexión se desarrolló en el Colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de agosto del año 2019, con el grupo de estudiantes de grado tercero. La clase, desarrollada bajo los parámetros del marco de la EpC, permitió la integración de los contenidos y habilidades propios de varias asignaturas (matemáticas, ciencias sociales, lenguajes, tecnología, ética). La tabla 6 que a continuación se presenta, condensa las características de la práctica de enseñanza en este tercer ciclo de reflexión.

Tabla 6

Características generales de la práctica de enseñanza en el tercer ciclo de reflexión

¿Qué se enseñó?	Sociales: la localidad - el barrio
------------------------	------------------------------------

(Contenidos)	<p>Lenguaje: textos discontinuos – el afiche</p> <p>Matemáticas: Representación y análisis de datos (tablas de frecuencia, diagramas de barras)</p> <p>Tecnología: búsquedas en internet, uso de Microsoft Word.</p>								
¿Cómo se enseñó?	Unidad de comprensión								
(Metodologías – desempeños de comprensión)	<p>Fases y desempeños de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploratoria (rutina de pensamiento, exploración de Google Earth, exploración del barrio mediante Google Earth e imágenes). - Investigación guiada: elaboración de formato de encuesta y aplicación de este. Representación de los datos obtenidos en la encuesta y representación gráfica de estos). - Proyecto final de síntesis (elaboración y exposición de afiche sobre las problemáticas del barrio). 								
¿Para qué se enseñó? (objetivos, metas de comprensión)	<table border="0"> <tr> <td data-bbox="407 846 950 1024"> <p>Estándares: Sociales: Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías. •Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y en las organizaciones de mi entorno.</p> </td> <td data-bbox="976 846 1414 1192"> <p>Derechos básicos de aprendizaje Sociales: 2. Relaciona las características biogeográficas (...) del lugar donde vive, con las actividades económicas que se realizan. 3. Explica las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio, asociadas al número de habitantes e infraestructura (...) del lugar donde vive. 4. Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan (...) en el lugar donde vive, a partir de sus características culturales (lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión, uso del suelo).</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="407 1045 950 1192"> <p>Español: •Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación. •Doy crédito a las diferentes fuentes de la información obtenida (cuento a quién entrevisté, qué libros miré, qué fotos comparé...).</p> </td> <td data-bbox="976 1213 1414 1339"> <p>Español: 1. Lee en voz alta, con fluidez y con la entonación adecuada según el mensaje del texto. 6. Establece la relación entre palabras, imágenes en un texto.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="407 1213 950 1381"> <p>Matemáticas: - Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros). - Organizo la información utilizando cuadros, gráficas...•Establezco relaciones entre la información obtenida en diferentes fuentes y propongo respuestas a mis preguntas.</p> </td> <td data-bbox="976 1360 1414 1539"> <p>Matemáticas: 10. lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras, y/o pictogramas, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="407 1402 950 1539"> <p>Tecnología: - Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades (MEN, 2008)</p> </td> <td></td> </tr> </table>	<p>Estándares: Sociales: Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías. •Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y en las organizaciones de mi entorno.</p>	<p>Derechos básicos de aprendizaje Sociales: 2. Relaciona las características biogeográficas (...) del lugar donde vive, con las actividades económicas que se realizan. 3. Explica las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio, asociadas al número de habitantes e infraestructura (...) del lugar donde vive. 4. Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan (...) en el lugar donde vive, a partir de sus características culturales (lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión, uso del suelo).</p>	<p>Español: •Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación. •Doy crédito a las diferentes fuentes de la información obtenida (cuento a quién entrevisté, qué libros miré, qué fotos comparé...).</p>	<p>Español: 1. Lee en voz alta, con fluidez y con la entonación adecuada según el mensaje del texto. 6. Establece la relación entre palabras, imágenes en un texto.</p>	<p>Matemáticas: - Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros). - Organizo la información utilizando cuadros, gráficas...•Establezco relaciones entre la información obtenida en diferentes fuentes y propongo respuestas a mis preguntas.</p>	<p>Matemáticas: 10. lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras, y/o pictogramas, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno.</p>	<p>Tecnología: - Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades (MEN, 2008)</p>	
<p>Estándares: Sociales: Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías. •Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y en las organizaciones de mi entorno.</p>	<p>Derechos básicos de aprendizaje Sociales: 2. Relaciona las características biogeográficas (...) del lugar donde vive, con las actividades económicas que se realizan. 3. Explica las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio, asociadas al número de habitantes e infraestructura (...) del lugar donde vive. 4. Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan (...) en el lugar donde vive, a partir de sus características culturales (lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión, uso del suelo).</p>								
<p>Español: •Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación. •Doy crédito a las diferentes fuentes de la información obtenida (cuento a quién entrevisté, qué libros miré, qué fotos comparé...).</p>	<p>Español: 1. Lee en voz alta, con fluidez y con la entonación adecuada según el mensaje del texto. 6. Establece la relación entre palabras, imágenes en un texto.</p>								
<p>Matemáticas: - Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros). - Organizo la información utilizando cuadros, gráficas...•Establezco relaciones entre la información obtenida en diferentes fuentes y propongo respuestas a mis preguntas.</p>	<p>Matemáticas: 10. lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras, y/o pictogramas, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno.</p>								
<p>Tecnología: - Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades (MEN, 2008)</p>									
¿Cómo se evaluaron los aprendizajes?	- Seguimiento continuo de la docente en diferentes momentos de la clase.								
¿Cómo se planificó la investigación?	En el formato de la unidad de comprensión se establecieron las evidencias a recolectar en las diferentes actividades planteadas.								

Fuente: Elaboración propia a partir de los insumos y evidencias recogidas en el tercer ciclo de reflexión.

5.3.1 Planeación

La planeación en este ciclo de reflexión correspondió a una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (ver anexo S). De conformidad con el marco de la EpC, se involucraron contenidos y competencias de diferentes áreas disciplinares, las cuales se articularon en el tópico generativo denominado *El lugar donde vivo*. En esta misma línea, se buscó articular los Estándares de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje de las asignaturas mencionadas. Se plantearon cuatro metas de comprensión en respuesta a las dimensiones de contenido, método, propósito y comunicación, y se planificaron desempeños de comprensión en concordancia con las fases de exploración inicial, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

Inicialmente se propuso el desarrollo de la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto* a partir de imágenes del barrio y de la exploración de este, usando recursos web. Posterior a lo anterior, se planeó la construcción de un formato de encuesta sobre las problemáticas del barrio, partiendo de las preguntas, ideas y hallazgos de los estudiantes en el primer momento. Las actividades o desempeños de comprensión siguientes fueron la aplicación de la encuesta y el correspondiente análisis y representación de los resultados obtenidos. Como momento de cierre o proyecto final, se propuso la elaboración y exposición de afiches sobre las problemáticas del barrio.

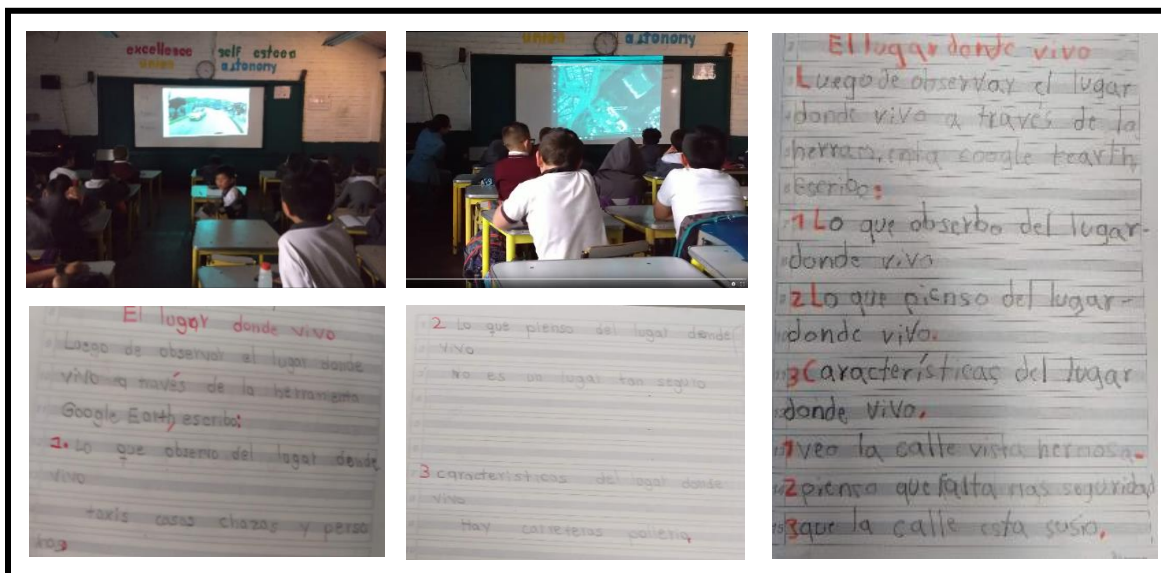
5.3.2 Implementación

En el primer momento se desarrolla la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto* a partir de una imagen que mostraba un lugar del barrio, aledaño al colegio, como se muestra en la figura 15. A partir de esto, los estudiantes generaron algunas preguntas que serían tenidas en cuenta posteriormente, en la construcción de una encuesta. Para este momento se tomó registro auditivo de algunos de los aportes de los estudiantes, cuya transcripción se encuentra en el anexo T. Luego, se realiza una exploración virtual por el barrio, usando la herramienta Google Earth y enseguida, se plantea a los estudiantes escribir sus percepciones sobre el lugar donde viven, ante lo

cual los estudiantes resaltan aspectos como la inseguridad del barrio y la contaminación por basuras, entre lo más común, tal y como se puede apreciar en la figura 15.

Figura 15

Actividades realizadas en la fase de exploración inicial en el tercer ciclo de reflexión



Nota. Las imágenes corresponden a las acciones de implementación de una práctica de enseñanza desarrollada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, con el grupo de estudiantes del grado Tercero, del colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de agosto del año 2019.

En una clase siguiente, se construyó junto con los estudiantes un formato de encuesta sobre la localidad, rescatando las preguntas y aportes de los estudiantes en los momentos anteriormente descritos. Dicho formato fue aplicado posteriormente a los estudiantes de bachillerato del colegio por los mismos estudiantes del grado tercero. La figura 16 permite conocer el formato de encuesta elaborado en conjunto con los estudiantes y el momento de aplicación de la encuesta. Posteriormente se realizó un ejercicio de tabulación y diagramación de la información recogida en la encuesta. Finalmente, en la fase de investigación guiada, los estudiantes elaboraron un afiche para mostrar los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta e incentivar acciones en pro del cuidado del lugar en el que viven.

Figura 16

Actividades realizadas en la fase de investigación guiada en el tercer ciclo de reflexión



Nota. Las imágenes corresponden a las acciones de implementación de una práctica de enseñanza desarrollada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, con el grupo de estudiantes del grado Tercero, del colegio Rafael Uribe Uribe en el mes de agosto del año 2019.

5.3.3 Evaluación

Para este ciclo de reflexión, la evaluación fue un proceso constante, que se estructuró desde el momento de la planeación, de conformidad con los desempeños y metas de comprensión propuestos. Así mismo, para este ciclo de reflexión se empieza a ver la necesidad de tener en cuenta otros tipos y agentes de evaluación, atendiendo a la propuesta de Wilson (s.f.). Se evidencia que hay un proceso de valoración continua, que se realiza principalmente bajo manifestaciones orales de tipo informal, sin embargo, y

pese a que los procesos de autoevaluación y coevaluación son enunciados en la planeación, se tiene que, al final, continúa predominando la heteroevaluación.

5.3.4 Reflexión

La planeación desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión generó diversos aprendizajes en la maestra investigadora. En primer lugar, el planear desde el marco de la EpC permitió la posibilidad de estructurar acciones de enseñanza de tipo interdisciplinar; aspecto que, si bien se logra perfilar en prácticas anteriores, se logra consolidar en este ciclo. La integración curricular genera como resultado aprendizajes significativos en la medida que los contenidos y objetivos de diversas áreas confluyen en un mismo tópico, posibilitando al estudiante comprender las relaciones entre áreas del conocimiento que, aparentemente no tienen relación (Martin et al., 1995, como se citó en Illán y Molina, 2011).

En segundo lugar, este ciclo permite reafirmar la necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza centradas en la comprensión de los estudiantes y lo que ello implica, es decir; el tener en cuenta no solamente los contenidos, los propósitos o los métodos por los cuales los estudiantes llegan a comprensiones, sino que, además, las formas en que estas pueden manifestarse (Perkins, 1999). En tercer lugar, el marco de la EpC brindó otros componentes de tipo teórico y práctico, los cuales validaron la necesidad de hacer visible el pensamiento en las diferentes actividades o desempeños de comprensión propuestos, pues como lo afirma Ritchhart et al. (2011), “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando” (p.64).

Por último, el componente de valoración continua que propone la EpC, permitió reconocer que, más allá de ser esta un proceso sumativo y centrado en la calificación, la evaluación debe realizarse de forma constante, con criterios claros para el estudiante y que le brinde oportunidades para reflexionar y mejorar (Blythe, 1998). La evaluación en

este ciclo fue mucho más significativa en tanto se realimentó el proceso de los estudiantes en el desarrollo de los diferentes desempeños de comprensión. Sin embargo, y pese a que se estableció en la fase de planeación el asignar espacios para ejercicios de auto y coevaluación, se tiene que continúa predominando la heteroevaluación. Estos conocimientos permitieron estructurar un ciclo posterior, en el que la evaluación tuviera en cuenta la voz de los estudiantes en su propio proceso.

5.4 Cuarto Ciclo de Reflexión: La Necesidad de un Nuevo Enfoque en la Evaluación

Este ciclo de reflexión toma como punto de partida las comprensiones alcanzadas en ciclos anteriores en torno a las acciones propias de la evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se toma como referente nuevamente la propuesta de Wilson (2002) con relación a la escalera de la retroalimentación que involucra tanto tipos (formal e informal), formas (escrita, verbal) y fuentes (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación). En la tabla 7 que a continuación se muestra, se describen las características generales de la práctica de enseñanza analizada en este cuarto ciclo de reflexión, que tuvo lugar en el mes de febrero del año 2020. Para este momento, la maestra investigadora debido a un proceso de traslado comienza a laborar en el colegio Hernando Durán Dussán, como docente del grado tercero. La práctica en este ciclo se desarrolló teniendo en cuenta temáticas y objetivos del área de ciencias naturales.

Tabla 7

Características generales de la práctica de enseñanza en el cuarto ciclo de reflexión

Foco de la Lesson Study: Entorno vivo.	
¿Qué se enseñó? (Contenidos)	Relaciones interespecíficas entre los animales.
¿Cómo se enseñó? (Metodologías)	Secuencia didáctica que involucró momentos de: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación (exploración de saberes previos) - Desarrollo (explicación, modelación, ejercitación de los aprendizajes) - Cierre (demostración, comprobación y síntesis) <p>Se articuló con la estrategia de proyecto de aula.</p>

¿Para qué se enseñó? (Objetivos)	DBA No. 6: Comprende las relaciones de los seres vivos con otros organismos de su entorno (intra e interespecíficas) y las explica como esenciales para su supervivencia en un ambiente determinado. Estándar Básico de Competencias en Lenguaje 1 a 3 grado: Explico adaptaciones de los seres vivos al ambiente.
¿Cómo se evaluaron los aprendizajes?	- Heteroevaluación continua, Autoevaluación, Coevaluación.
¿Cómo se planificó la investigación?	A partir de la matriz de análisis de ciclos PIER se establecieron previamente las evidencias a recolectar y los momentos de recolección de la información

Fuente: Elaboración propia a partir de los insumos y evidencias recogidas en el cuarto ciclo de reflexión.

5.4.1 Planeación

Para este cuarto ciclo de reflexión se hizo uso nuevamente de la matriz de análisis de los ciclos PIER (ver Anexo U). Los objetivos de aprendizaje se pensaron en términos de metas de comprensión, atendiendo a las dimensiones de contenido, propósito, método y comunicación; dimensiones propuestas desde el marco de la EpC. Estos objetivos o metas se articularon a su vez con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

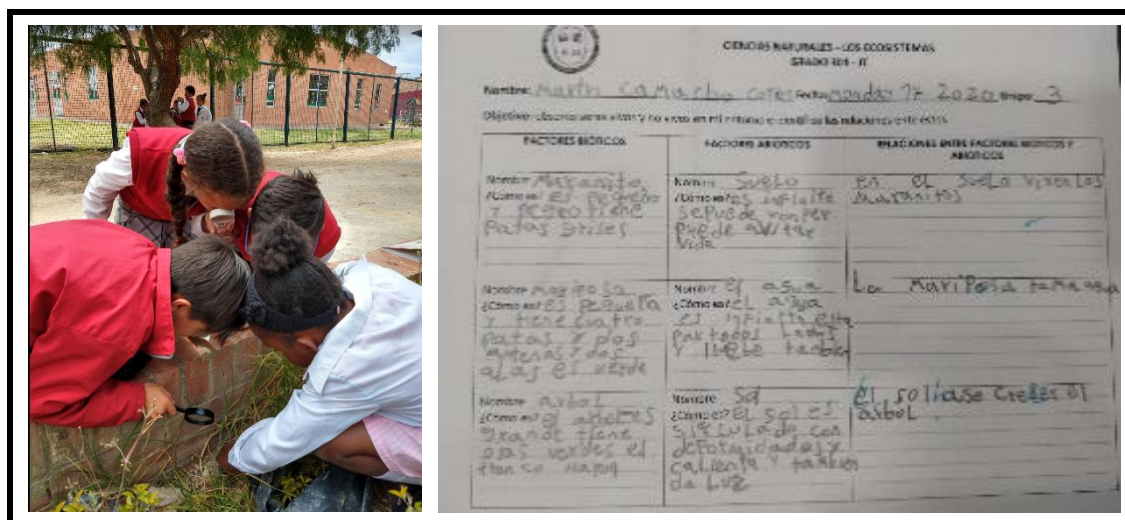
La estructura de la clase se pensó a partir de tres momentos: un momento de motivación, en el que se exploraron los saberes previos de los estudiantes, producto de una clase anterior sobre las relaciones entre los factores bióticos y abióticos de un ecosistema. Un momento de desarrollo, en donde se generarían explicaciones y asociaciones de los conceptos a partir de la observación de una película y finalmente un momento de cierre en el que los estudiantes comunicarían sus nuevas comprensiones. En este ciclo de reflexión se tuvo nuevamente en cuenta el establecer las evidencias a recolectar en cada momento de la clase, desde la fase de planeación.

5.4.2 Implementación

La práctica de enseñanza en este ciclo de reflexión inicia con la exploración de saberes previos sobre los factores bióticos y abióticos en un ecosistema y las relaciones entre estos; conceptos abordados en un ejercicio de campo en una clase anterior. Se pide a los estudiantes que, por grupos, revisaran las relaciones encontradas en el ejercicio de campo de la clase previa y que fueron plasmadas en cuadros comparativos. Se dialoga sobre las relaciones encontradas y luego se indaga por las percepciones del trabajo desarrollado en cada grupo. La figura 17 que a continuación se presenta, refleja las actividades o desempeños de comprensión mencionadas, que tuvieron lugar en el momento inicial de la clase.

Figura 17

Exploración de saberes previos en la implementación de la práctica, en el cuarto ciclo de reflexión



Nota. La imagen corresponde a las actividades desarrolladas en una práctica de enseñanza desarrollada con el grupo de estudiantes del grado Tercero, del colegio Hernando Durán Dussán en el mes febrero del año 2019.

Posteriormente, se explica a los estudiantes las relaciones interespecíficas en los animales, mediante imágenes y ejemplos. Luego, los estudiantes registran en su cuaderno las definiciones de las relaciones entre las especies. A continuación, se proyecta una película animada ("Buscando a Nemo"), solicitando a los estudiantes

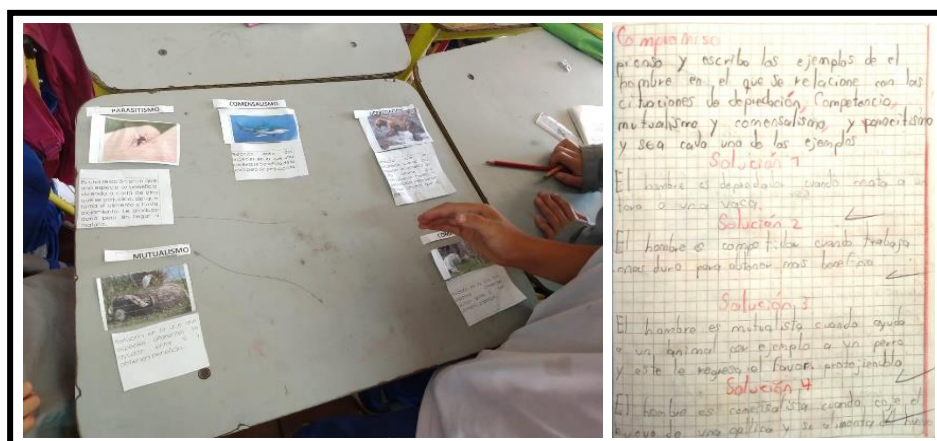
identificar las relaciones interespecíficas entre los personajes. Al observar la película, la maestra realiza pausas en diferentes momentos y pide a los estudiantes establecer relaciones entre las situaciones observadas y las relaciones interespecíficas ya vistas. La maestra va recordando los nombres de las relaciones. Algunos aportes de los estudiantes en este momento de la clase fueron:

- Andrés Camilo: *Cuando el pez se come a la mamá de Nemo es depredación.*
- Duván: *Cuando Dory le ayuda al papá de Marlin y él después le ayuda a Dory, es mutualismo.*
- Sara: *Competencia es cuando los pelícanos y los pájaros blancos pelean por comerse a Dory y Nemo.*

Posteriormente, y de acuerdo con las sugerencias planteadas por los pares docentes a partir del trabajo colaborativo, se realizó un ajuste a la actividad planteada de forma inicial. De esta forma, se propuso un trabajo por grupos de estudiantes en el cual se dispuso imágenes, conceptos y nombres de las diferentes relaciones interespecíficas, con lo cual, cada grupo realizó asociaciones y relaciones entre estos elementos. Luego se pidió argumentar el porqué de cada elección. Para este momento se tomó registro de voz de los aportes en los diferentes grupos de trabajo. La transcripción de esta actividad se puede encontrar en el anexo V. Como actividad complementaria, se propuso a los estudiantes que, con el apoyo de los padres establecieran relaciones entre las formas de interacción entre los animales y los comportamientos de los humanos. La figura 18 que se muestra a continuación da cuenta de las actividades descritas anteriormente.

Figura 18

Actividades de desarrollo y cierre de la fase de implementación en el cuarto ciclo de reflexión



5.4.3 Evaluación

La evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes se realizó de forma continua, a lo largo de las actividades desarrolladas. Para la primera actividad, y según lo planeado, la maestra realizó preguntas sobre el trabajo en grupo, para conocer las percepciones de los estudiantes. Algunos de los resultados fueron los siguientes:

Dilan: profe, fue chévere porque en mi grupo miramos las plantas del jardín y había mariposas y todos íbamos buscando las relaciones y las escribíamos en el cuadro.

Sofia: profe, a mí no me gustó mucho, porque es que algunos no hacían nada y se pusieron a jugar con las lupas.

Jorge: a mí me gustó hacer la clase afuera y ver esas cosas... los factores bióticos y los abióticos.

En la segunda actividad, se realizó un seguimiento a la elaboración de los diagramas elaborados por los estudiantes. Sin embargo, y como ya se explicó previamente, fue necesario complementar esta actividad, ya que la maestra identificó que no constituyó aprendizajes significativos en tanto se centró en la transcripción y memorización de los conceptos. Para la tercera actividad, la evaluación se realizó mediante la generación de preguntas, para lo cual se tomó registro de voz de los aportes de los estudiantes, algunos de los cuales se describen en la fase anterior. Esto permitió hacer una realimentación oportuna, para favorecer las comprensiones, pues algunos de los estudiantes confundían los conceptos.

La actividad grupal se evaluó mediante un ejercicio de coevaluación, en el cual se hizo uso de un formato previamente elaborado. Esta herramienta posibilitó a la maestra comprender mucho más las dinámicas del trabajo en los grupos y además la percepción de los mismos estudiantes sobre su propio desempeño. Así mismo, el ejercicio de coevaluación hizo visibles las voces de los estudiantes en el proceso. Finalmente, se realizó un ejercicio de heteroevaluación y autoevaluación. En el primero, se valoró y realimentó de forma oral y escrita los aportes de los estudiantes tanto en la actividad grupal, como en el ejercicio final. La autoevaluación por su parte se realizó mediante un formato entregado a los estudiantes. Esto brindó otro tipo de comprensiones a la

maestra, en la medida que facilitó la identificación de los estudiantes que manifestaron no haber comprendido en su totalidad lo trabajado en la clase. La figura 19 permite conocer más a fondo el ejercicio de autoevaluación y coevaluación ya mencionado.

Figura 19

Herramientas de coevaluación y autoevaluación empleadas en el cuarto ciclo de reflexión

COLEGIO HERNANDO DURÁN DUSSÁN GRADO 301 FORMATO DE COEVALUACIÓN				
Grupo: 3	Fecha: Monday 24 January			
Asignatura: Naturales	Tema: Relaciones inter-especies			
Integrantes: Alisson, Dayana, Andrés Camilo y Joan A.				
Evaluemos nuestro desempeño como equipo. (Marcar con una x la opción que consideren que se ajusta más al grupo).				
CRITERIOS		😊	😐	😞
La actividad en grupo nos ayudó a comprender mejor el tema visto en clase.		X		
Todos los integrantes del grupo participamos y colaboramos en la actividad.				X
Nos apoyamos entre nosotros, tratándonos con respeto.				X
Todos los integrantes del grupo aportamos en la elaboración del producto final.				X
Observaciones: Uno no quisiera ser cosa y se alludaron y se pusieron a jugar con los papeletos.				
¿Qué calificación nos merecemos como grupo? 4.0				

COLEGIO HERNANDO DURÁN DUSSÁN GRADO 301 FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN				
Nombre: Sara G. Buitrago	Fecha: Monday 24 Feb			
Asignatura: Naturales	Tema: relaciones inter-especies			
Evalúo mi desempeño en la clase o actividad (Marca con una x la opción que consideres que se ajusta más a tu desempeño individual).				
CRITERIOS		😊	😐	😞
Presté atención a las explicaciones de la profesora y a las intervenciones de mis compañeros.		X		
Las actividades me permitieron comprender mejor el tema de la clase.		X		
Participé activamente, desarrollando y terminando las actividades propuestas.		X		
Fui respetuoso con mis compañeros y profesora.		X		
Observaciones: yo me pongo 5 porque participe y hice las actividades aunque me confundí un poquito con unas relaciones.				
¿Qué calificación me merezco? 5				

5.4.4 Reflexión

Para este ciclo de reflexión la evaluación constituyó un proceso transversal a todas las acciones de la clase. Tuvo un carácter continuo y formativo, en la medida en que se asignaron espacios para hacer visibles las comprensiones que iban desarrollando los estudiantes, lo cual conllevó a la realimentación constante. Así mismo, se generaron oportunidades para que los estudiantes pudiesen valorar su propio proceso y el de sus compañeros. Como lo afirma Perkins y Blythe (1994), “para aprender a comprender los estudiantes necesitan criterios claros, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el principio, y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción” (p.4).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación en este ciclo se asumió como una acción que permite una valoración del proceso en doble vía, desde la perspectiva de Morales y Restrepo (2015). Por un lado, permitió al estudiante analizar su propio proceso y los aprendizajes alcanzados, y, por otro, permitió a la maestra revisar los procesos de sus

estudiantes y evaluar sus acciones propias. En consecuencia, la evaluación pasa de ser una actividad exclusiva del maestro, para delegarse también al estudiante, quien debe asumir responsabilidad y autonomía en su aprendizaje, dar cuenta de su propio proceso y valorar también el de sus pares.

La evaluación del proceso se dio de acuerdo con los planteamientos de Wilson (2002) en torno a la Escalera de la Retroalimentación. Así pues, la evaluación tuvo en cuenta diferentes fuentes (docente, estudiantes y pares), que aportan a los procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Además, se involucró tipos de evaluación escrita y verbal, desde perspectivas formales e informales. Por otro lado, tener en cuenta la metodología de la evaluación desde el momento de planeación, y no solamente las evidencias a recolectar, constituyó un aprendizaje significativo, en la medida en que, al momento de la implementación de la clase, se tuvo mayor claridad sobre la realización de este proceso en las diferentes actividades propuestas.

5.5 Quinto Ciclo de Reflexión: Prácticas de Enseñanza Desde la No Presencialidad: Retos y Nuevas Comprensiones

Este ciclo de reflexión se realiza en el marco de la estrategia Aprende en Casa, creada por la Secretaría de Educación Distrital en respuesta a la cuarentena decretada a causa de la pandemia ocasionada por el virus Covid 19. Esta situación particular llevó a los colegios oficiales a buscar mecanismos para continuar con el proceso educativo de los estudiantes, desde la no presencialidad. Para el caso del colegio Hernando Durán Dussán, en un principio se tomó la decisión de realizar guías de trabajo para ser desarrolladas por los estudiantes desde sus casas y con el acompañamiento de las familias.

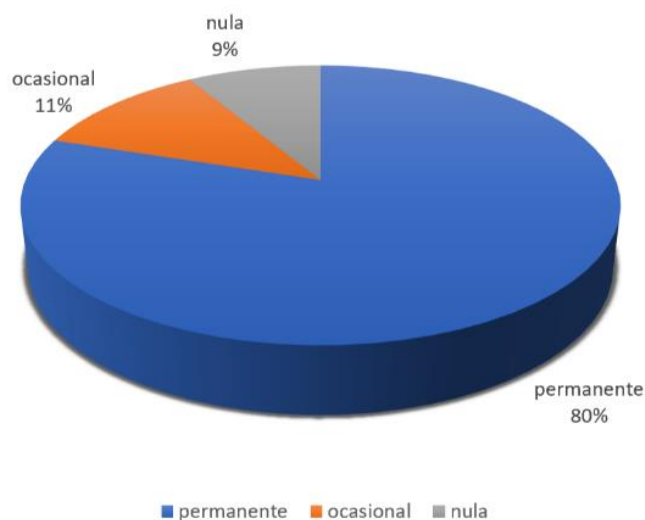
En un primer momento, dichas guías de trabajo fueron organizadas para cada disciplina, es decir sin articular los contenidos del currículo. En este sentido, cada estudiante recibió alrededor de 10 guías de trabajo, algunas de las cuales superaban las 5 hojas en su extensión. La dificultad en el acceso al material de trabajo por parte de las

familias debido a la escasez de recursos económicos, además de la sobrecarga ocasionada a los estudiantes por la numerosa cantidad de guías, llevó a la institución y a los maestros a buscar una estrategia diferente. De tal modo que se empezó la elaboración de guías integradas, en las que se articularan las diferentes áreas del currículo en torno a temas o tópicos en común, y que guardaran relación con las situaciones del contexto y los intereses de los estudiantes (Covid – 19, medio ambiente, el universo, ente otros).

Para este momento, la maestra investigadora inició la implementación de clases a través de plataformas virtuales, con el objetivo de complementar el trabajo por guías y continuar el proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes. Sin embargo, muchas de las familias no contaban con recursos tecnológicos y/o facilidades de acceso a internet, por lo cual se les dificultaba la conexión a los encuentros virtuales. La figura 20 que a continuación se presenta, permite observar el porcentaje de estudiantes que se lograba conectar a las clases, en relación con los que no tenían acceso a estas y también aquellos cuya conectividad era intermitente (se conectaban ocasionalmente a las clases).

Figura 20

Frecuencia de acceso a clases virtuales en los estudiantes de grado 301

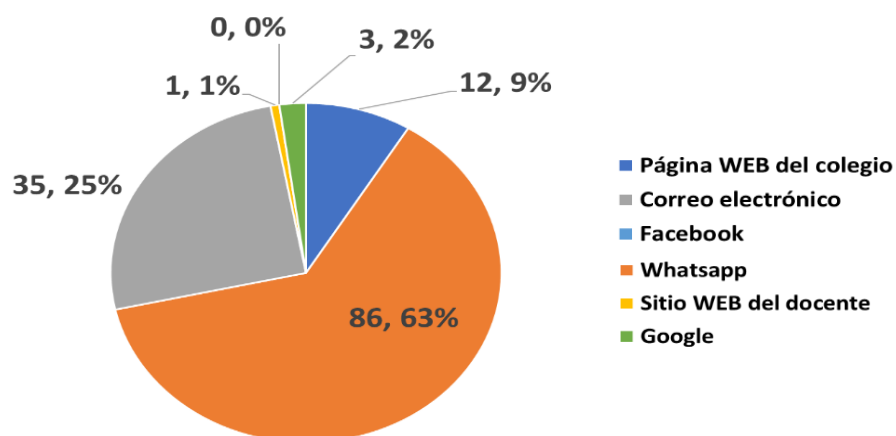


Fuente: Elaboración propia.

Si bien la información anterior permite establecer que la mayoría de los estudiantes tenían facilidades en cuanto a conectividad (80%) y un pequeño porcentaje (20%) presentaba dificultades en este aspecto, era necesario disminuir esta brecha en aras de poder brindar a todos los estudiantes oportunidades para continuar con el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, y teniendo en cuenta que la aplicación WhatsApp era la más usada por los padres y acudientes de los estudiantes de los grados terceros, de acuerdo con lo que se muestra en la figura 21 y que, en el caso del grado 301, todas las familias lograban tener acceso permanente u ocasional a esta aplicación, se hizo uso de este recurso como medio de comunicación constante ente padres y estudiantes.

Figura 21

Aplicaciones usadas por las familias de los estudiantes de grado 301 en el marco de la estrategia Aprende en Casa



Fuente: Encuesta realizada por el Colegio Hernando Durán Dussán a padres de familia, 2020.

Se acordó entonces con los padres de familia de los estudiantes del grado 301 el realizar envío de material trabajado en las clases virtuales por medio de esta aplicación. Además, se realizaba envío de videos explicativos, videollamadas o audios de voz para orientar el desarrollo de actividades y valorar el proceso de cada estudiante. De este modo, se buscó disminuir la brecha de acceso, particularmente con aquellos estudiantes que no lograban conectarse de forma frecuente a los encuentros virtuales. Teniendo en cuenta lo anterior, se describe a continuación el quinto ciclo de reflexión desarrollado desde la no presencialidad. La tabla 8 sintetiza las características propias de este ciclo,

desarrollado en el Colegio Hernando Durán Dussán, en el mes de abril del año 2020, con el grupo de estudiantes de grado tercero.

Tabla 8

Características generales de la práctica de enseñanza en el quinto ciclo de reflexión

Foco de la Lesson Study: Pensamiento aleatorio y variacional.	
¿Qué se enseñó? (Contenidos)	Tablas de frecuencia. Análisis y representación de datos.
¿Cómo se enseñó? (Metodologías)	Secuencia didáctica que involucró momentos de: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación (rutina de pensamiento y modelación por parte de la docente) - Desarrollo (ejercitación: puesta en marcha por parte del estudiante de forma individual y luego grupal) - Cierre (demostración, comprobación y síntesis) Se articuló con la estrategia de proyecto de aula.
¿Para qué se enseñó? (Objetivos)	DBA No. 10: Lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras y/o pictogramas con escala, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno. Estándar Básico de Competencias en Lenguaje 1 a 3 grado: Interpreto cualitativamente datos referidos a situaciones cotidianas. Clasifico y organizo datos de acuerdo a cualidades y atributos y los presento en tablas.
¿Cómo se evaluaron los aprendizajes?	- Evaluación continua de la docente durante los diferentes momentos de la clase. - Autoevaluación.
¿Cómo se planificó la investigación?	A partir de la matriz de análisis de ciclos PIER se establecieron previamente las evidencias a recolectar y los momentos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los insumos y evidencias recogidas en el quinto ciclo de reflexión.

5.5.1 Planeación

Para este quinto ciclo de reflexión desarrollado desde la no presencialidad, se hizo uso nuevamente de la matriz de los ciclos PIER (ver anexo W). La fase de planeación se generó nuevamente a partir del trabajo colaborativo, con el grupo de docentes investigadores. Se propuso como foco el pensamiento aleatorio y variacional y se establecieron objetivos articulados con los niveles curriculares. La estructura de la clase se pensó a partir de tres momentos secuenciales: inicio, desarrollo y cierre.

En el momento de inicio o de motivación se planteó el desarrollo de la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto*, a partir de una tabla de frecuencia sobre las frutas favoritas en un grupo de estudiantes. El momento de desarrollo constituyó la fase de enunciación o explicación de conceptos y modelación por parte de la maestra, seguido de una fase de ejercitación en la cual se construiría una tabla de frecuencia entre los estudiantes. Finalmente, se propuso una actividad de cierre a partir del trabajo autónomo de los estudiantes, en la cual ellos elaborarían una tabla de frecuencia teniendo en cuenta la información sobre las zonas más afectadas por el Covid 19 en ese entonces.

Bajo este tópico generativo se buscó articular los contenidos y objetivos de las asignaturas de matemáticas, ciencias sociales y ética. De este modo, esta clase se relacionó con las temáticas abordadas en otras clases virtuales; sobre la localidad, para el caso de ciencias sociales, los cuidados del cuerpo y la prevención de enfermedades en el caso de ética, e inglés con las partes del cuerpo y sus cuidados. Así mismo, estas acciones se pensaron además en concordancia con la estrategia de proyecto de aula, que, para este grupo de estudiantes tuvo como tema central el Universo.

5.5.2 Implementación

La clase se realiza de forma virtual por la plataforma Zoom, con un grupo de 14 estudiantes, puesto que, para este momento, se dividía el curso en dos grupos. En el primer momento se realiza una contextualización de los temas y objetivos a trabajar, preguntando a los estudiantes lo que entendían o conocían sobre los objetivos propuestos. Luego se realizó la rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto* a partir de una tabla de frecuencia. Algunas intervenciones de los estudiantes se muestran en el anexo X. La maestra orienta el desarrollo de la rutina de pensamiento con preguntas, para identificar las comprensiones de los estudiantes al observar los datos que arroja la tabla de frecuencia presentada. Posteriormente, la maestra explica qué es una tabla de frecuencia y su utilidad, empleando una diapositiva de apoyo (ver figura 42), y planteando preguntas a los estudiantes a partir de la información de esta.

Figura 22

Actividades desarrolladas en el primer momento de la clase, en el quinto ciclo de reflexión

En el comedor del colegio se hace una encuesta para saber las frutas preferidas de los estudiantes de grado

¿Para qué me sirve una tabla de frecuencia?

FRUTA FAVORITA	FRECUENCIA
Manzana	7
Pera	4
Banano	12
Fresas	5
Patilla	6
Naranja	1

Total de estudiantes: 35

Comprende

Las **tablas de frecuencias** permiten registrar de manera organizada cada uno de los datos de un **estudio estadístico** con la **frecuencia correspondiente**.
La **frecuencia** corresponde al número de veces que se repite cada dato o respuesta.

Tipo de libros	Votos	Frecuencia
De aventuras	////	6
De misterio	///////	8
De humor	////	4
Científicos	//	2

En la tabla se registra el tipo de libros preferidos por un grupo de niños.

Según la tabla se puede afirmar que ocho niños prefieren los libros de misterio.

<https://www.youtube.com/watch?v=ahEMDoyTVMs>

En un segundo momento se propone a los estudiantes diligenciar de forma colectiva una tabla de frecuencia con la información de la materia favorita de cada uno. Para este momento, se solicita escribir por el chat de la plataforma utilizada para el desarrollo de la clase, el nombre de la materia. La maestra va registrando en la tabla de frecuencia la información brindada por los estudiantes. Luego se les solicita sumar los votos que tuvo cada materia y los votos totales. Finalmente, se indaga con los estudiantes sobre sus aprendizajes y nuevas comprensiones; la maestra escribe lo dicho por ellos en una nueva diapositiva. La figura 23 que a continuación se presenta permite tener una idea mucho más clara de la forma en cómo se desarrollaron las actividades descritas.

Figura 23

Actividades desarrolladas en el segundo momento de la clase, en el quinto ciclo de reflexión

¿Cuál es tu materia favorita?

Materia	Votos	Frecuencia
Español		0
Matemáticas		2
Sociales		0
Naturales		1
Ética y religión		0
Educación física		7
Tecnología		3
Artes		1

Total de estudiantes: 14

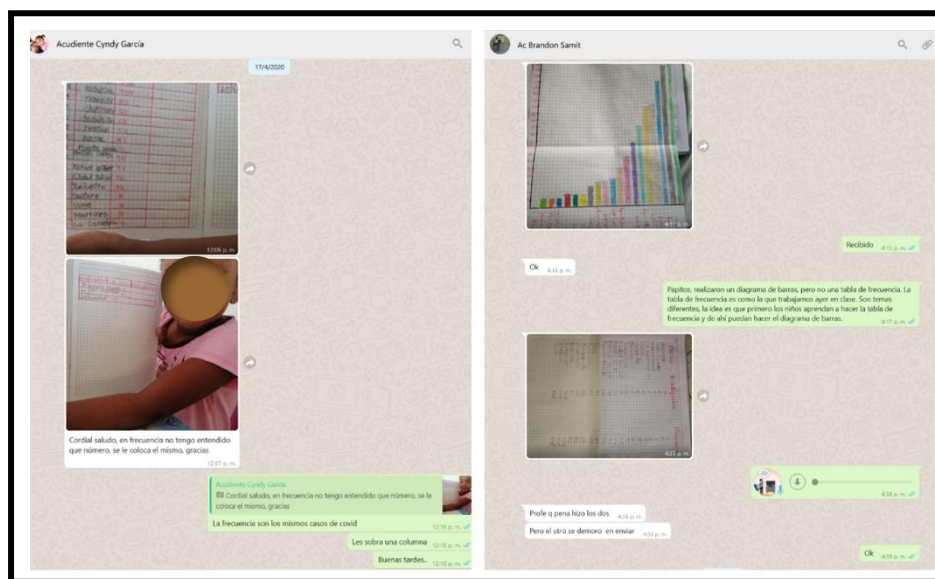
¿Qué aprendimos?

- Grupo 1:**
 - Las tablas de frecuencia sirven para organizar datos.
 - Frecuencia es la cantidad de veces que se repite un dato.
- Grupo 2:**
 - Aprendimos que la frecuencia es la cantidad de veces que se repite un dato.
 - Cuales son las materias favoritas.
 - Una table de frecuencia es una forma de ordenar los datos en un mismo lugar

Para el proceso de autoevaluación, si bien no se hizo uso de un formato o rúbrica previamente determinado, se realizó mediante la generación de preguntas a lo largo de la clase. Por otro lado, la coevaluación se llevó a cabo en una clase posterior a partir de la observación y comparación de algunos de los trabajos realizados por los estudiantes, identificando diferencias, semejanzas, claridades y fallas. En cuanto al proceso de heteroevaluación, se realimentó el ejercicio desarrollado por los estudiantes a través de la aplicación WhatsApp, con el envío de mensajes de voz y de texto, como se puede apreciar en la figura 25.

Figura 25

Estrategias de heteroevaluación en el quinto ciclo de reflexión



5.5.4 Reflexión

En este ciclo de reflexión se evidencia que se logran consolidar los aprendizajes de ciclos previos, para cada una de las acciones que constituyen la práctica de enseñanza. Para el caso de la planeación, se observa una apropiación de los parámetros establecidos a nivel macrocurricular, lo cual se instaure como una acción permanente en la práctica de la maestra. Así mismo, y pese a que la clase aborda temas propios de la asignatura de matemáticas, estos se logran articular con los contenidos de otras asignaturas, en otros espacios académicos. De tal modo que se continúa dando una

integración de contenidos y objetivos de las diferentes áreas del currículo en torno a temas de interés o de situaciones cotidianas.

Para el caso de las acciones realizadas durante la implementación o desarrollo de la práctica, es notoria una constante en el uso de preguntas que llevaron a los estudiantes a plantearse cuestionamientos, dudas, reafirmaciones sobre las comprensiones previas en torno al tema. Además, permitieron a la maestra hacer un seguimiento a lo largo de la clase con el fin de monitorear los aprendizajes que fueron logrando los estudiantes. En consecuencia, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes constituyó un proceso continuo a lo largo de la clase desarrollada y que no se limitó a la maestra como única fuente o agente evaluativo, sino que, por el contrario, tuvo en cuenta la opinión de los estudiantes.

6. Resultados y Análisis

A continuación, se presentan los resultados que surgieron de la investigación, derivados del proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza y la sistematización y análisis de los datos recolectados, en respuesta al cumplimiento de los objetivos planteados. El análisis y los resultados se presentan teniendo en cuenta las categorías apriorísticas y emergentes, previamente definidas.

6.1. Categoría de Planeación

A lo largo de los cinco ciclos de reflexión desarrollados se analizó en la acción de planeación las categorías emergentes correspondientes a concreción e integración curricular. Así mismo, para esta acción de la práctica, se analizó la enseñanza situada, sin ser esta una subcategoría de la planeación en la investigación. La tabla 9 muestra las transformaciones surgidas en cada una de estas categorías emergentes de forma cronológica, tomando como punto de partida las fases previas a la investigación y los cinco ciclos de reflexión reportados.

Tabla 9

Transformaciones en la acción de planeación en la práctica de enseñanza de la maestra investigadora

PLANEACIÓN	SUBCATEGORÍA	CRITERIO DE ANÁLISIS	FASES Y CICLOS REPORTADOS							INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
			AM	I	C1	C2	C3	C4	C5	
			Inv							
	Concreción Curricular	La planeación contempló los diferentes niveles de concreción curricular (macro, meso, micro).	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	Matrices y formatos de planeación.
	Integración curricular	La planeación tuvo en cuenta la integración de contenidos y objetivos de dos o más asignaturas.	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	
	Enseñanza Situada	La planeación tuvo en cuenta el contexto, los intereses y saberes de los estudiantes.	NO	NF	SI	SI	SI	SI	SI	

Abreviaciones: AM: Antes de la Maestría, I Inv: Inicio de la Investigación, C1: Ciclo 1, C2: Ciclo 2, C3: Ciclo3, C4: Ciclo 4, C5: Ciclo 5, NF: No es frecuente.

Fuente: Elaboración propia.

6.1.1. Concreción Curricular

Al analizar las matrices y los formatos de planeación de los diferentes ciclos de reflexión y de prácticas anteriores al inicio de la investigación, se puede observar que en sus prácticas de enseñanza, la maestra investigadora contemplaba únicamente los niveles correspondientes al meso curricular (entendiendo este nivel desde la perspectiva de Akker, et al. (2003), y que alude a componentes propios de las instituciones educativas, tales como los planes de estudio, mallas curriculares, entre otros) y micro curricular (asumiéndolo como los planes individuales que orientan las acciones de enseñanza en el aula y que responde a unidades o secuencias didácticas, por citar algunos ejemplos). Sin embargo, se deja de lado el nivel macrocurricular, ignorando de esta forma los requerimientos establecidos a nivel nacional y materializados en las orientaciones, lineamientos, estándares curriculares, entre otros.

En su estado del arte sobre las miradas en torno a los lineamientos y estándares de competencias en Colombia, Hernández (2017) concluye que la falta de apropiación de parámetros macro curriculares por parte de los maestros surge como consecuencia de un desconocimiento de dichos documentos, e incluso, de la falta de interés respecto a su pertinencia e implementación en el aula. Lo anterior puede explicar la ausencia de la integración de los componentes macrocurriculares, lo cual era evidente en las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora en fases iniciales.

La apropiación de los componentes del macro currículo en las prácticas de enseñanza se comienza a gestar en el primer ciclo de reflexión, a partir de las nuevas comprensiones que emergen con el inicio de la investigación formal sobre la práctica y se consolida en los ciclos posteriores. En la tabla 9 se puede observar cómo la integración de los diferentes niveles de concreción curricular se asume como una constante en la práctica de enseñanza, en tanto se generan comprensiones sobre la importancia y la necesidad de articular el currículo, en respuesta a las demandas nacionales, institucionales y las propias del aula. Tal y como lo afirma Bautista (1988), el currículo debe concretar principios, criterios, y políticas, para orientar la práctica escolar y las dinámicas del aula.

6.1.2. Integración Curricular

La observación y el análisis de las matrices y formatos de planeación de los ciclos de reflexión reportados y que se sintetizan en la tabla 9, permite establecer que, en las prácticas de enseñanza iniciales, no se generaba un proceso de articulación o integración disciplinar. Si bien se evidencia un interés por la configuración de prácticas interdisciplinarias, no hay un conocimiento estructurado sobre cómo lograr esto. La integración curricular, asumida desde la perspectiva de Illán y Pérez como “la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar” (Illán y Pérez 1999, como se citó en Illán y Molina, 2011, p.21), empieza a establecerse a partir del segundo ciclo de reflexión, como consecuencia del proceso de investigación y análisis sobre la práctica.

De otro modo, al analizar las prácticas anteriores y las efectuadas al comienzo de la investigación, se evidencia que, a pesar de que la asignación académica de la maestra investigadora involucraba alrededor de 9 asignaturas, el énfasis estaba centrado en dos de ellas. Se priorizaba las temáticas y el desarrollo de habilidades de las áreas de matemáticas y lenguaje propiamente, restando esfuerzos y tiempos en la orientación de las otras asignaturas. Torres Santomé (2006), explica que una de las causas de la desarticulación curricular se debe a que por lo general los planes de estudio en los diferentes niveles educativos se organizan y se aceptan por los docentes, sin una previa reflexión y discusión colectiva. Explica además que el currículo puede organizarse vinculando conceptos, procedimientos y técnicas de diferentes disciplinas.

Es en el tercer ciclo de reflexión, cuya planeación de la práctica se realiza partiendo del marco de la Enseñanza para la Comprensión, que se consolidan los aprendizajes prácticos y conceptuales sobre la importancia y necesidad de generar articulación de los saberes. Esto se logra gracias al planteamiento de tópicos generativos, los cuales son uno de los componentes del marco de la EpC. Los tópicos generativos son “temas, cuestiones, conceptos, ideas [que facilitan] el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno” (Blythe, 1998, p.55). Se caracterizan por ser asequibles a los estudiantes, por relacionar fácilmente temas dentro y fuera de la

disciplina, por ser interesantes para el maestro y por suscitar la curiosidad de los estudiantes (Perkins y Blythe, 1994; Blythe, 1998).

Illán y Molina (2011), destacan varios argumentos a favor de la integración curricular que se evidenciaron en las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora. En primer lugar, con la integración curricular se buscó superar la desfragmentación del conocimiento, en la medida en que se encontró un punto en común, que articulara las disciplinas, aportando significatividad y funcionalidad a los aprendizajes. En segundo lugar, constituyó una herramienta importante para hacer frente a problemas como la sobrecarga laboral que genera el fragmentar las disciplinas y además facilitó la optimización de los tiempos de clase, siendo estos mejor aprovechados en el aula. En tercer lugar, y continuando con los argumentos expuestos por los autores, el integrar los aspectos de las diferentes disciplinas permitió además contribuir a aproximar las realidades de los estudiantes, en la medida en que se involucró aprendizajes contextualizados a su realidad.

Lo anteriormente expuesto guarda estrecha relación con el enfoque de la enseñanza situada, en tanto “se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (Díaz, 2003, p.3). Esto implica, por un lado, reconocer que el conocimiento no se presenta en la vida real de forma fragmentada, descontextualizada y aislada, sino que, por el contrario, es el resultado “de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla” (Díaz 2004, como se citó en Flórez, 2005), y se produce a partir de la interacción con la cultura y el entorno inmediato.

Una metodología de enseñanza situada, que responde a las características anteriormente descritas es la enseñanza por proyectos, cuyo pionero es William Kilpatrick. Kilpatrick (1921, como se citó en Díaz, 2006) define el término *proyecto* como “cualquier tipo o variedad de experiencia de vida que se hace por un propósito dominante” (p.34). La metodología de proyectos se basa en el *aprender haciendo*, a partir de lo cual el estudiante cumple un rol mucho más activo en su proceso, y el profesor orienta y motiva, pero no decide. Así mismo, esta metodología se caracteriza por orientar la realización de un producto, inducir tareas que involucran a todos los estudiantes de

forma activa en función de sus intereses, suscitar el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión de proyectos, y por promover aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales (Perrenoud, 2000).

En síntesis, la planeación de las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora parte del enfoque de enseñanza situada, en la medida en que se incorporan los intereses de los estudiantes, las situaciones particulares de su contexto, el aprendizaje activo y bajo la interacción entre pares y el medio social, y la integración de diferentes saberes disciplinares. Así mismo, en sus prácticas la maestra adopta la metodología de proyectos, puesto que facilita los procesos de enseñanza – aprendizaje situados (Díaz, 2006, Flórez, 2015) y se constituye como una estrategia didáctica interactiva, desde la perspectiva de Mallart (2008), que aporta al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

6.2. Categoría de Implementación

Durante los cinco ciclos de reflexión desarrollados, se analizó en la acción de implementación o desarrollo de la práctica, las categorías emergentes correspondientes a: enseñanza situada y visibilización del pensamiento. La tabla 10 que a continuación se presenta, muestra los cambios surgidos en cada una de estas subcategorías de análisis de forma cronológica, teniendo en cuenta las fases previas a la investigación y los cinco ciclos reportados.

Tabla 10

Transformaciones en la acción de implementación en la práctica de enseñanza de la maestra investigadora

IMPLEMENTACIÓN	SUBCATEGORÍA	CRITERIO DE ANÁLISIS	FASES Y CICLOS REPORTADOS							INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
			AM	I	C1	C2	C3	C4	C5	
			Inv							
	Enseñanza situada	La implementación tuvo en cuenta el contexto, los intereses y saberes de	NF	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Matrices de análisis, transcripciones de

	los estudiantes y su interacción con otros.								audios, trabajos de los estudiantes, material audiovisual.
Visibilización del pensamiento	En la implementación se generaron espacios en los que se evidenciara el pensamiento de los estudiantes.	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	Matrices de planeación y análisis, transcripciones de audios, trabajos de los estudiantes, material audiovisual.

Abreviaciones: AM: Antes de la Maestría, I Inv: Inicio de la Investigación, C1: Ciclo 1, C2: Ciclo 2, C3: Ciclo3, C4: Ciclo 4, C5: Ciclo 5, NF: No es frecuente.

Fuente: Elaboración propia.

6.2.1 Enseñanza Situada

Tras la revisión y el análisis de los instrumentos recolectados, es posible establecer que la implementación de la práctica empieza a considerar las características del paradigma de la cognición y enseñanza situada, a partir del primer ciclo de reflexión reportado. Como se sintetiza en la tabla 10, en las prácticas anteriores a la maestría no era frecuente considerar el contexto, los intereses y saberes del estudiante en la fase de implementación. Así mismo, no era común el desarrollo de prácticas que promovieran la interacción entre los estudiantes. Si bien se enuncia en la descripción de los antecedentes de la práctica una vinculación de las particularidades del contexto y de la población en los procesos de enseñanza – aprendizaje, esto no se genera de manera constante.

De otro modo, en prácticas iniciales se buscaba integrar los saberes e intereses de los estudiantes, sin embargo, en la construcción de situaciones de aprendizaje, se contemplaban temáticas o recursos que, desde sus imaginarios, la maestra asumía como aspectos de interés y motivantes para los estudiantes. De manera que los puntos de vista u opiniones de los estudiantes no se contemplaban en la planeación ni en el desarrollo de la práctica. Es al inicio de la investigación que la articulación de los conocimientos previos de los estudiantes, así como también sus intereses, comienzan a tener lugar en las prácticas de la docente. Además, se otorga mayor relevancia a las situaciones de aprendizaje que involucran la interacción en escenarios diferentes al aula de clases. Tal

y como lo explica Díaz (2006), el aprendizaje se considera situado en la medida que tiene lugar en un contexto y situación determinados, y resulta de la interacción con otras personas en el marco de prácticas sociales.

Las prácticas de enseñanza situadas cobran mayor fuerza a lo largo de los ciclos reportados, a partir de los cuales se evidencia que se tiene en cuenta la voz de los estudiantes, al indagar por temas de su interés y emplearlos como excusa para la implementación de situaciones de aprendizaje, las cuales les genere motivación y mayor participación. De otro modo, los saberes previos son resignificados en el desarrollo de la práctica, lo cual posibilita la generación de conexiones que resultan en aprendizajes significativos. Como lo explica Ausubel et al. (1983), el aprendizaje del estudiante dependerá de la relación entre la estructura cognitiva previa, entendiéndose esta como el conjunto de ideas o conceptos que un sujeto tiene sobre algún tema, con la nueva información.

Por otro lado, el contexto empieza a constituirse como un factor trascendental desde el momento de la planeación, y se materializa en el desarrollo de la práctica. En este sentido, se genera una mayor apropiación de las características del entorno, contemplando situaciones, recurso y problemáticas propias de este. Las particularidades del contexto son asumidas como oportunidades de aprendizaje, en las que el estudiante se ve directamente involucrado a participar de forma activa, cuestionándose y reflexionando sobre aquellas situaciones que lo involucran. Tal y como lo expone Cifuentes (2017), el estudio de los contextos que rodean a los procesos de aprendizaje de los estudiantes debe ser integrado en las prácticas de los maestros, convirtiéndolos en una oportunidad que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

Se evidencia además que, en la implementación de la práctica se empieza a reconocer la necesidad de la interacción entre los estudiantes, trascendiendo así prácticas individualistas, pues, como lo afirma Rogoff (1993, como se citó en Díaz, 2006),

Desde una perspectiva constructivista sociocultural, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la

mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas. (p.14)

6.2.2 Visibilización del Pensamiento

El análisis de insumos recolectados en la fase de implementación en los diferentes ciclos de reflexión da cuenta de que los espacios propuestos para visibilizar el pensamiento de los estudiantes eran nulos o poco eficientes en las prácticas previas al comienzo de la investigación y al inicio de esta. Si bien no se cuenta con registro de soportes o evidencias que corroboren lo anterior, es posible, mediante la revisión de las narrativas de las acciones realizadas en prácticas anteriores y del inicio de la investigación, que se presentan en los capítulos 1 y 3, así como también a partir de la revisión de matrices de planeación en estas primeras fases, comprobar que la visibilización del pensamiento era un factor que tenía poca relevancia en las prácticas de la maestra investigadora.

En prácticas preliminares, la maestra asumía el rol protagónico en sus clases y los estudiantes adoptaban por lo general un rol pasivo, sin tener espacios relevantes para manifestar sus pensamientos. Sin duda, esto era producto de avalar prácticas de enseñanza centradas en la transmisión y repetición de información, más no en la comprensión. Tal y como lo afirman Morales y Restrepo (2015), "normalmente tiende a confundirse el ejercicio de pensamiento con la memorización; esta última es importante en ciertos casos, pero se debe entender que memorizar muchos conceptos no implica necesariamente lograr comprensiones" (p. 92). Así mismo, Ritchhart et al. (2014), consideran que

Esta visión de la enseñanza, que no va más allá de presentar contenidos, además de ser demasiado simplista, también es peligrosa, puesto que se enfoca en el docente y no en el aprendiz, relegando al estudiante a una posición pasiva y asumiendo que el aprendizaje se basa sencillamente en asimilar lo que se ha presentado. (p.62)

La comprensión sobre la necesidad de hacer visible el pensamiento en el aula emerge en el segundo ciclo de reflexión. Si bien, en el primer ciclo se hace uso de una rutina de pensamiento, el análisis posterior permite establecer que este recurso se empleó como una actividad motivadora y descriptiva, pero no analítica y potenciadora de aprendizajes. Es en un ciclo siguiente que el uso de la rutina de pensamiento *Veo, pienso me pregunto* se direcciona de forma diferente, generando preguntas a los estudiantes con el fin de promover nuevos cuestionamientos y reflexiones. La pregunta como detonante de procesos de pensamiento se consolida entonces desde el segundo ciclo y permanece a lo largo de los ciclos posteriores, generando actitudes diferentes en los estudiantes, quienes asumieron como parte del desarrollo de las clases, las actividades encaminadas a generar preguntas, reflexiones hipótesis y explicaciones.

Estos cambios en la concepción del rol del maestro como un orientador y generador de situaciones que favorecen la comprensión o, en palabras de Flórez (2015), “un constructor de puentes, un hacedor de preguntas retadoras y un diseñador de situaciones emocionantes” (p.393), se generan cuando se comprende que el aprendizaje es consecuencia del pensamiento. Ello implica favorecer la disposición de los estudiantes para pensar, para manifestar sus comprensiones y, además, implica también el asumir las escuelas como espacios de culturas de pensamiento, no solo para los estudiantes, sino también para los maestros (Ritchhart y Perkins, 2008).

6.3 Categoría de Evaluación

Durante los cinco ciclos de reflexión desarrollados, se analizó en la acción de evaluación de la práctica de enseñanza, las categorías emergentes correspondientes a propósitos y agentes evaluativos. La tabla 11 que a continuación se presenta, muestra los cambios surgidos en cada una de estas subcategorías de análisis de forma cronológica, teniendo en cuenta las fases previas a la investigación y los cinco ciclos reportados.

Tabla 11

Transformaciones en la acción de evaluación en la práctica de enseñanza de la maestra investigadora

EVALUACIÓN	SUBCATEGORÍA	CRITERIO DE ANÁLISIS	FASES Y CICLOS REPORTADOS							INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
			AM	I	C1	C2	C3	C4	C5	
			Inv							
	Propósitos	¿Cuál fue el propósito central de la evaluación?	D, S	D, S	F	F	F	F	F	Formatos de evaluación, Matrices e planeación y análisis.
	Agentes evaluativos	¿Cuáles fueron los responsables o los agentes de la evaluación?	H	H	H, C	H, C	H	A, H, C	A, H	Formatos de evaluación, Matrices e planeación y análisis, Matrices de Autoevaluación y Coevaluación.

Abreviaciones: AM: Antes de la Maestría, I Inv: Inicio de la Investigación, C1: Ciclo 1, C2: Ciclo 2, C3: Ciclo3, C4: Ciclo 4, C5: Ciclo 5, F: Formativa, D: Diagnóstica, S: Sumativa, H: Heteroevaluación, C: Coevaluación, A: Autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.1 Propósitos de la Evaluación

El análisis de los datos recolectados durante los ciclos de reflexión, a partir de los formatos de planeación y las diferentes matrices, y cuya información se consolida en la tabla 11, permite concluir que, en prácticas iniciales, la evaluación respondía únicamente a propósitos de carácter diagnóstico y sumativo. Lo anterior era el resultado de aceptar prácticas de enseñanza que priorizaban la transmisión de contenidos por encima del desarrollo de comprensiones y competencias en los estudiantes. Bajo esta concepción, se asumía que en el proceso de aprendizaje se tenía un punto de partida, establecido por una evaluación diagnóstica inicial, y un punto de llegada, determinado por una evaluación final o sumativa, desconociendo entonces la evaluación como un proceso continuo y regulador del aprendizaje (Feldman, 2010).

Como consecuencia de lo anterior, se generaban pocos espacios y oportunidades para que, durante el proceso, los estudiantes reorganizaran sus conocimientos y ampliaran sus comprensiones. Como lo afirma Morales y Restrepo (2015),

Dentro de la dinámica escolar, a la evaluación tradicionalmente se la ha atribuido una función sancionatoria, lo que hace que sus propósitos reales de potencializar los procesos de enseñanza/aprendizaje, mejorar las prácticas, generar

retroalimentación, optimizar las comprensiones y lograr reflexiones en torno a las fortalezas y debilidades, se pierdan. (p.90)

La evaluación como una acción formativa y continua empieza a tener lugar a partir del primer ciclo de reflexión, gracias a las nuevas comprensiones adquiridas y a la necesidad de desarrollar un proceso congruente con los cambios en la forma de planear e implementar las prácticas de enseñanza. El reconocimiento del estudiante como un sujeto activo, que construye su propio conocimiento con la mediación del maestro, y que no se debe limitar a recibir y repetir información, conllevó a repensar los objetivos y métodos de enseñanza, propuestos en la planeación y materializados en la implementación. De ahí que el proceso de evaluación tuvo la necesidad de ser reconfigurado en concordancia con una enseñanza centrada en el aprendizaje.

La evaluación como un proceso formativo adoptado en las prácticas de enseñanza de la maestra investigadora, respondió a las características que define el MEN (2018) con relación a este tipo de evaluación. Por un lado, la evaluación de tipo formativo – continuo permitió identificar dificultades y potencialidades en los estudiantes, realizar un seguimiento al aprendizaje, valorar los avances y facilitó el proceso de realimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De otro modo, sirvió de insumo para reorientar las acciones de enseñanza en las planeaciones, teniendo como base los avances o dificultades evidenciados.

Así mismo, la evaluación desde una perspectiva formativa – continua posibilitó el tomar las decisiones pertinentes durante las prácticas, en momentos en los que las estrategias o actividades formuladas no fueron significativas en la construcción del aprendizaje de los estudiantes. De tal modo que el asumir el carácter formativo de la evaluación, sin desconocer la importancia de la evaluación diagnóstica o sumativa, facilitó lo que Morales y Restrepo definen como un proceso en doble vía: “el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio” (p.92), es decir, reconfigurar sus prácticas evaluativas en favor de los aprendizajes de los estudiantes, y ya no de una calificación somera.

6.3.2 Agentes Evaluativos

Luego de la revisión y el análisis de los diferentes insumos recolectados durante las acciones evaluativas, a lo largo de los cinco ciclos de reflexión reportados y en prácticas iniciales, se puede establecer que, la evaluación constituyó un ejercicio principalmente centralizado en la maestra investigadora. De acuerdo con lo expuesto por Morales y Restrepo (2015), es común que la evaluación en el aula sea realizada exclusivamente por el maestro: “pareciera ser que la opinión del estudiante no es tan relevante y que él forme parte de su propio proceso no se considera necesario” (p. 91). Lo anterior constituyó una característica permanente en las prácticas evaluativas propias de la maestra investigadora, en tanto es la heteroevaluación la forma de evaluación predominante. Los procesos de autoevaluación y coevaluación cobran fuerza en los dos ciclos finales.

La necesidad de descentralizar el proceso evaluativo en las prácticas de la maestra surge en la medida en que se reconoce el valor del aprendizaje como una construcción social, que ocurre en procesos de interacción y diálogo (Díaz, 2006). El planteamiento de situaciones de aprendizaje que involucraran el trabajo entre pares implicó así mismo el asignar a los estudiantes la responsabilidad en la valoración de su propio proceso y el de sus compañeros, pues carecía de sentido el hecho de planear y ejecutar prácticas de enseñanza que involucraran un ejercicio grupal y continuar exaltando un ejercicio de heteroevaluación, desconociendo la voz de los estudiantes en dicho proceso. Como lo afirma Morales y Restrepo, “la autoevaluación y la coevaluación tienen unas funciones y características que las hacen necesarias durante el aprendizaje y que ayudan a que el alumno visibilice su pensamiento, su sentir frente a su quehacer académico” (p.91).

La autoevaluación desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (2018), debe ser una actividad constante en el aula, por medio de la cual el estudiante adquiera la responsabilidad sobre su propio proceso. Debe además estar acompañada por estrategias en favor de la comprensión y generar reflexión en los estudiantes, más allá de simplemente asignar una nota. La coevaluación por su parte es también un proceso necesario y formativo, toda vez que “brinda a los estudiantes la responsabilidad

de evaluar los desempeños de sus compañeros, y permite la reflexión y la participación en el proceso evaluativo” (MEN, 2018, p.14), lo cual involucra el respeto por las opiniones y puntos de vista de los demás.

7. Conclusiones y Recomendaciones

A lo largo de la investigación emergieron diversas comprensiones sobre la práctica de enseñanza estudiada y sus acciones constitutivas: comprensiones que surgen gracias al proceso de reflexión facilitado principalmente por la adopción de la metodología Lesson Study, y que a su vez aportan al conocimiento pedagógico. A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación.

7.1 Comprensiones

7.1.1 Sobre la Planeación

Se reconoce que la planeación pedagógica constituye una acción transversal en la práctica de enseñanza, en tanto su función es organizar dichas prácticas bajo una fundamentación que involucra los saberes propios del maestro: el saber pedagógico y disciplinar; el saber sobre el desarrollo integral del ser humano; y el conocimiento sobre los contextos socioculturales de los estudiantes. Al mismo tiempo, la planeación es un insumo esencial, que más allá de responder a parámetros institucionales, posibilita a los profesores diseñar experiencias de aprendizaje asertivas, establecer las estrategias y recursos pertinentes a emplear en la implementación de la práctica, y anticipar situaciones que puedan presentarse durante el desarrollo de la clase.

Un ejercicio de planeación en el nivel de educación básica primaria que se pueda considerar profesional y con el que se busque configurar prácticas pedagógicas en favor de desarrollar comprensiones y aprendizajes significativos en los estudiantes, debe contemplar, por un lado, la articulación de los diferentes niveles de concreción curricular (macro, meso y micro), y, de otro modo, metodologías que faciliten los procesos de integración curricular en el aula. Así mismo, la enseñanza bajo un enfoque situado favorecerá el desarrollo de comprensiones en los estudiantes en la medida en que se generan conexiones entre los saberes de las diferentes disciplinas, y se transfieren a la vida real.

La articulación de los diferentes niveles de concreción curricular en la planeación pedagógica debe ser un factor ineludible para el maestro, toda vez que el currículo concreta los principios, criterios y políticas, para orientar la práctica escolar y las dinámicas del aula (Bautista, 1988). Si bien, en Colombia el sistema educativo brinda autonomía a las instituciones y a los docentes en la configuración de sus prácticas educativas y pedagógicas (Ley 115, 1994), es claro que labor del maestro en Colombia debe desarrollarse en concordancia con los parámetros establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional y que se materializan en los lineamientos, estándares y orientaciones propuestos, en tanto su práctica se deriva de la relación contractual establecida con la institución educativa (Alba y Atehortúa, 2018).

De otro modo, la integración curricular es un componente que hace posible la planificación y ejecución de prácticas contextualizadas, que articulen el conocimiento, puesto que, en la vida real, este no se presenta de forma fragmentada. Por lo tanto, y como lo afirma Morin (1999), es de tener en cuenta que la aptitud para integrar es una cualidad del pensamiento que se debe desarrollar y no bloquear. La integración del conocimiento es entonces una necesidad y al mismo tiempo, una oportunidad de aprendizaje en el aula, en tanto facilita la contextualización del aprendizaje, se dinamizan las prácticas, se aprovechan los tiempos y se reduce la sobrecarga laboral de profesores de primaria (Illán y Molina, 2011).

7.1.2 Sobre la Implementación

El desarrollo o implementación de la práctica de enseñanza, lo cual se asume como el despliegue de actividades intencionadas pedagógicamente (MEN, 2014) o como la puesta en marcha de las acciones planeadas, debe involucrar dos aspectos fundamentales: por un lado, la consideración de estrategias que posibiliten una enseñanza situada, y, por otro, el generar espacios en favor de la visibilización del pensamiento. Estas acciones se consideran como factores que contribuyen al desarrollo de prácticas cuyo objetivo es el logro de aprendizajes y comprensiones en los estudiantes, más no la transmisión y repetición de información por parte de ellos.

Una visión situada del aprendizaje debe reconocer que el conocimiento, como lo afirma Díaz (2006), tiene lugar en un contexto, y resulta de la actividad del estudiante gracias a la interacción con otros. Así pues, el desarrollo de prácticas de enseñanza debería ser una actividad que involucre los intereses y motivaciones personales de los estudiantes y su relación con las características propias del contexto, involucrándolos de forma activa y colectiva. Pensar prácticas de enseñanza desde un enfoque situado implica, por un lado, comprender que la vida del estudiante puede relacionarse directamente con los contenidos y conceptos de la clase, y, por otro lado, reflexionar sobre las situaciones que posibilitan una enseñanza significativa, con el fin de que los estudiantes hagan uso de los aprendizajes alcanzados en una situación o un problema concreto. De este modo, el maestro trasciende el rol de transmisor de información y se convierte en un “constructor de puentes entre la escuela y la vida” (Flórez, 2015).

Por otro lado, el desarrollo o implementación de prácticas de enseñanza pierde toda su validez si lo que se busca es que los estudiantes memoricen y repitan información, por encima del desarrollo de pensamiento. Por lo tanto, es necesaria una revisión a los procesos de enseñanza - aprendizaje con el fin de superar prácticas tradicionales centradas en la transmisión y memorización de contenidos, y de evidenciar procesos de comprensión a partir del cual los estudiantes logren transferir el conocimiento a situaciones y contextos diversos (MEN, 2006; Cifuentes, 2019), lo cual exige una transformación en las aulas, concibiéndolas como escenarios que posibiliten el desarrollar y visibilizar el pensamiento y la comprensión. Como lo afirma Ritchhart et al. (2014), como maestros debemos plantearnos dos metas claves si estamos interesados en lograr comprensión y aprendizajes: en primer lugar, crear oportunidades para pensar, y, en segundo lugar, hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

7.1.3 Sobre la Evaluación

La evaluación debe ser concebida como un ejercicio que abarca dos funciones: en primer lugar, el identificar y valorar los aprendizajes y las comprensiones alcanzadas por los estudiantes a lo largo de un proceso de enseñanza – aprendizaje, y, en segundo

lugar, el servir al maestro para monitorear sus acciones pedagógicas, con el objetivo de replantearlas y mejorarlas. De este modo, la evaluación se convierte en un componente clave, cuyo propósito central es ser un proceso formativo tanto para los estudiantes y los maestros (MEN, 2018), en la medida en que regula las acciones pedagógicas (Feldman, 2010). Un proceso de evaluación que se pueda considerar integral y que guarde relación con prácticas cuyo foco sean los aprendizajes de los estudiantes, debe tener en cuenta los criterios, los propósitos y la integración de diferentes agentes evaluadores. En esta investigación se profundiza específicamente sobre los propósitos y los agentes propios de la evaluación.

En primer lugar, la evaluación debe ser una acción transversal durante la práctica del maestro, por lo cual debe ser asumida como un proceso continuo y formativo. Así pues, es necesario, superar concepciones reduccionistas que llevan a pensar la evaluación desde un punto de partida, que se establece por una evaluación diagnóstica inicial, y un punto de llegada, determinado por una evaluación final o sumativa. Si bien, no se debe desconocer la relevancia de estos propósitos, es necesario designar mayores esfuerzos a la evaluación de tipo formativo, en tanto constituye una estrategia de valoración integral que debe estar al servicio de los estudiantes y que sirve de insumo para reorientar las acciones de enseñanza del maestro (MEN, 2018, Morales y Restrepo, 2015). Del mismo modo, la evaluación diagnóstica continua establece la necesidad de un proceso de realimentación constante, posibilitándole al estudiante oportunidades para reflexionar a lo largo del proceso (Perkins y Blythe, 1994; Blythe, 1998).

En segundo lugar, la evaluación que responda a un propósito formativo debe involucrar a los estudiantes en dicho proceso. De ahí que, descentralizar la evaluación como una acción otorgada exclusivamente al maestro se constituya como una necesidad en las prácticas de enseñanza, en tanto se asume al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento y cuya voz debe ser escuchada. Se genera entonces la necesidad de establecer al interior del aula espacios de autoevaluación y coevaluación (Feldman, 2010, MEN, 2018), puesto que, como lo afirma Wilson (2002), el maestro no es el único que puede evaluar; los estudiantes también pueden y deben valorar su propio proceso y el de sus compañeros. La autoevaluación y la coevaluación

deben estar acompañadas por estrategias en favor de la comprensión, además de generar reflexión en los estudiantes y facilitar su participación en el proceso evaluativo, lo que implica a su vez el respeto por las opiniones de los otros (MEN, 2018).

7.1.4 Sobre la Metodología Lesson Study

En el proceso de observación, análisis y reflexión sobre la práctica de enseñanza, o, en palabras de Restrepo (2004), la deconstrucción, reconstrucción y validación de la práctica reconstruida, surge la necesidad de un trabajo colaborativo entre pares docentes, con el fin de poder comprender las prácticas, por lo que, el conocer la perspectiva de otros se convierte en un factor de aprendizaje. En este sentido, la metodología Lesson Study aporta a la comprensión de las acciones pedagógicas en tanto facilita la investigación en el aula por parte del maestro, así como también el autorreconocimiento y la mejora de las prácticas a partir del trabajo colaborativo (Elliot, 2015).

Como maestros, debemos adoptar una postura investigativa en torno a las acciones pedagógicas que configuran nuestras prácticas de enseñanza, puesto que, es bien sabido que el conocimiento pedagógico se ha construido mayormente desde disciplinas diferentes a la pedagogía. La práctica de enseñanza, entendida como un fenómeno social, se caracteriza por ser intencionada, compleja e impredecible y tiene lugar en un contexto específico (Aiello, 2005), por lo cual debe ser objeto de estudio por parte de los maestros, puesto que cada suceso o situación que allí acontece es potencial para la reflexión, el aprendizaje, la reconstrucción y el mejoramiento de estas.

En concordancia con lo anterior, y en respuesta a la pregunta de investigación, la metodología Lesson Study, la cual se centra en el estudio colaborativo entre pares docentes de las prácticas de enseñanza (Pérez y Soto, 2015; Elliot, 2015), incentiva a abrir el aula a los otros, dejando de lado inseguridades y prejuicios, y comprendiendo que, en el estudio de las prácticas, cobra relevancia la opinión de los colegas, generando espacios de escucha y respeto en los que se aprenda de ellos y se reflexione sobre las

acciones propias. Tal ejercicio contribuye en la formación y el mejoramiento de la labor de enseñar, en favor de generar prácticas cuyo objetivo sea el logro de mayores y mejores comprensiones en los estudiantes.

7.2 Aportes al Conocimiento Pedagógico

Por un lado, esta investigación brinda herramientas para que, maestros de educación básica primaria interesados en acercarse al conocimiento y comprensión sobre sus propias prácticas de enseñanza, tengan un punto de partida o de referencia al momento de reflexionar sobre estas. Así, encontrarán que, bajo un proceso riguroso de observación y reflexión sobre la práctica, se determinan algunas características de las acciones que la constituyen (planeación, implementación y evaluación), y que se consideran indispensables en cualquier práctica de enseñanza que busque ser profesional, particularmente en el nivel de educación básica primaria. De ahí que el análisis reflexivo y crítico permite comprender la labor docente desde una perspectiva integral, cuya configuración determinará el alcance de los objetivos propuestos.

De otro modo, esta investigación reafirma la necesidad de que el conocimiento pedagógico se construya desde el aula de clases, a partir de las acciones que el maestro realiza diariamente. Así pues, se resalta la idea del docente como investigador, adoptando metodologías que promuevan el trabajo colaborativo, toda vez que el conocimiento se produce desde la interacción con otros. De ahí que la adopción de la metodología Lesson Study se considere como un factor clave y que permite visibilizar el pensamiento crítico y reflexivo de los docentes, en tanto se aprende de forma colectiva, se genera reflexión y análisis sobre la práctica (Rojas, et al., 2020).

Finalmente, cabe destacar que, producto de la presente investigación y del trabajo colaborativo entre el grupo de maestros investigadores, se presentó una ponencia en el marco del VI Coloquio Internacional “Formación en Pensamiento Crítico y Reflexivo: Un Aporte a la Investigación en la Educación y Ciencias Afines en Posgrados” (ver anexo Y: Certificado de participación en Coloquio). En relación con lo anterior, se comparten a

continuación las conclusiones en torno al pensamiento crítico y reflexivo en los maestros, presentadas por Rojas, et al. (2020), en el marco de la ponencia mencionada:

En primer lugar, se determinó que la formación académica de los docentes desde la perspectiva del pensamiento crítico y reflexivo en torno a sus prácticas de enseñanza “conlleva a generar acciones que favorecen el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo” (Botero et al. 2017, p.97), produciendo cambios en las maneras de enseñar y concebir el aprendizaje.

En segundo lugar, se concluyó que la metodología Lesson Study permite que se visibilice el pensamiento crítico y reflexivo de los docentes, concibiendo este trabajo como una posibilidad de aprender de y con los otros, lo cual genera reflexión y análisis sobre las prácticas de enseñanza. Así mismo, conlleva al mejoramiento permanente, haciendo cambios a partir de las alternativas planteadas por los pares docentes.

En tercer lugar, el análisis reflexivo y crítico de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza por parte del maestro (planeación, implementación y evaluación), le permite a este comprender su labor desde un todo sistémico, en donde cada acción constituye un componente clave. En este sentido, la planeación, el desarrollo y la evaluación de una clase son asumidas como acciones interdependientes y no aisladas entre sí, y cuya configuración integral van a determinar el alcance de los objetivos propuestos.

7.3 Recomendaciones

Como recomendaciones, se plantean algunas preguntas para complementar algunos de los análisis realizados durante esta investigación y que pueden constituirse como una oportunidad en la continuación de esta investigación o de futuros estudios.

¿Cómo lograr espacios de trabajo colaborativo inter e intrainstitucionales, que sean generados de forma natural por los mismos maestros?

¿Cuáles componentes, además de los presentados en esta investigación, pueden aportar a la profesionalización de las prácticas de enseñanza en el nivel de educación básica primaria?

Finalmente, el desafío que surge es continuar construyendo conocimiento pedagógico, el cual se genera como producto de la reflexión crítica sobre la práctica de enseñanza, mediante el trabajo colaborativo entre pares docentes.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9 (30), 329-332. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300008&lng=es&tlng=es
- Akker, J., Kuiper, W., Hameyer, U. (2002). *Curriculum. Landscapes and trends*. DOI: 10.1007/978-94-017-1205-7
- Alba, J y Atehortúa, G. (2018). *Seminario de Investigación I*. Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca, 3 de noviembre de 2018.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Diagnóstico Puntos Críticos Unidad de Planeamiento Zonal - UPZ Lucero*. http://www.ciudadbolivar.gov.co/sites/ciudadbolivar.gov.co/files/documentos/unidad_de_planeamiento_zonal_upz_lucero.pdf
- Ausubel, D, Novak, J & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed). Trillas: México.
- Barcia, M., De Morais, S., Aldana, L. (2017) *Prácticas de la enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de La educación. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata: Argentina.
- Bautista, A. (1988). Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del currículo. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 111-124. Universidad Complutense de Madrid. https://www.researchgate.net/publication/28273613_Reflexiones_sobre_los_niveles_y_agentes_del_diseno_del_curriculum/citation/download
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>

- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D., Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Cifuentes, J. (2014). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Vol. 9, 1, 71-81.
- Cifuentes, J. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 107-122. DOI: 10.29151/hojasyhablas.n14a8
- Cifuentes, J. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 3-23. DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14(1),61-71. ISSN: 0717-196X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>
- Colegio Hernando Durán Dussán. (2019). Manual de convivencia Escolar 2019 - 2020.
- Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D. (2018). Manual de convivencia.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. (2ª edición). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Del Valle, A. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. *Educación*, 12(22), 27-50. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5479>
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>

- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, Volumen1, N 1. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>
- Elliott, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, 29 - 46. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27443871003/html/index.html>
- Escribano, A. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense De Madrid]. <https://eprints.ucm.es/3748/>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Flórez, R. (2015). *Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000562.pdf>
- García E., Gil J., Rodríguez G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 179-213. <https://idus.us.es/handle/11441/77867>
- Hernández, D. (2017). *Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia. Estado del arte 2002-2016*. [Tesis de especialización Universidad Pedagógica Nacional].

<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9467/TO-21448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: MacGraw-Hill.

Illán, N., Molina, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista, Curitiba, Brasil*, n. 41, p. 17-40. <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994.

Mallart, J. (2008). La didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica. En *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. España.

Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44),55-66. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614571007>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento guía - Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). Resolución 09317 de 2016. Por la cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones. Mayo de 2016.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de evaluación de los Estudiantes – SIEE*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montes, A. (2017). Calidad de la Educación Primaria en Colombia: Conceptualizaciones y Tendencias. *Revista Escenarios*. Vol. 15, Nº. 2, 70 – 81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642871>
- Morales, M., Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Osses, S., Sánchez, I., Ibáñez, Flor. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXII, núm. 1, 2006, pp. 119-133 <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132007.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile),14(3), pp.311-321. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Pérez, A., Soto, E. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 3 15-28. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Pérez, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa Revista de Divulgación*. Universidad del Centro de México, Año 5, No. 8.

<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a55564e652dea613b15c150/1515542096177/Articulo+aprendizaje+situado.pdf>

Perkins, D. (2003). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* (Patricia León, María Barrera, trad.). http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf

Perkins, D., Blythe, T. (1994). *Ante todo, la comprensión* (Patricia León, María Barrera, trad.). <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ante-todo-comprension>

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone, M. *La Enseñanza para la Comprensión* (p.69-92). Buenos Aires: Paidós.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6433387>

Restrepo, B. (2004). La investigación – acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*. ISSN: 0123-1294 núm. 7, 2004, pp. 45-55

Ritchhart, R., Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Teaching Students to Think*. Número 5, Volumen 65, (p.57 – 61). <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>

Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Roegiers, X., (2007). *Pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional), 328 p. ISBN: 978-9968-818-36-0

Rojas, W., Ruiz, L, Vergara, C. (15 – 16 de mayo de 2020). *Transformaciones en las prácticas de enseñanza desde el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en profesores de primaria*. [Ponencia]. VI Coloquio Internacional “Formación en Pensamiento Crítico y Reflexivo: Un Aporte a la Investigación en la Educación y Ciencias Afines en Posgrados.

- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. ISSN 0325-8637, Vol. 30, N°. 4, 2009, págs. 62-69.
- Schetinni, P., Cortazzo I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Steiman, J., (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico analítico. *Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV Número 26, V2 (p. 115- 153)*.
http://www.cienciated.com.ar/ra/usr/3/1716/holo26_v1_p115_153_.pdf
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, J. (1998). Las razones del currículum integrado. En *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado* (pp. 29-95). Madrid: MORATA.
- UNESCO, (2019). *Educación Básica, Nivel primario*. Documento de Sub eje.
https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/sitea_educacion_primaria_20190521.pdf
- Valdés, Y. (117 - 19 de octubre de 2012). *Integración curricular: Un concepto que tensiona a las disciplinas escolares*. XV Congreso Internacional de Humanidades, pp. 146- 154. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.
- Veeduría Distrital (2017). *Ficha UPZ: Patio Bonito – Kennedy*.
<http://veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/UPZ/PATIO%20BONITO.pdf>
- Villar, F. (2003). Las perspectivas contextuales y socioculturales. En *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. España: Universitat de Barcelona.
- Wilson, D. (2002). *La retroalimentación a través de la pirámide*.
<http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>

Anexos

Anexo A: Formato de planeación área de inglés, grado tercero, 2016

DOCENTE: LILIANA RUIZ, BELEN TORRES DELGADO		ÁREA: INGLÉS	CICLO: I	CURSO: PRIMERO	BIMESTRE: I
PROPOSITO AFECTIVO		PROPOSITO COGNITIVO		PROPOSITO EXPRESIVO	
Valorar la importancia de comunicarse en un idioma extranjero.		Reconocer los saludos, partes del cuerpo y utilizar oraciones sencillas para responder a preguntas de información personal.		Utilizar el vocabulario aprendido en diversas actividades lúdicas y estéticas.	
PROCESOS A POTENCIAR					
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A POTENCIAR HABILIDADES COMUNICATIVAS			COMPETENCIAS CONVIVENCIALES A POTENCIAR HABILIDADES SOCIALES		
<p>Maneja en clase comandos y vocabulario sencillo Realiza producciones escritas sencillas en inglés evidenciando manejo de vocabulario. Escucha y aprende canciones reforzando speaking y listening de nuevo vocabulario. Realiza lectura de imágenes asociando a estas el vocabulario trabajado en clase.</p> <p>COMPETENCIA INTEGRADORA. Responsabilidad social, cuidado personal y colectivo, cuidado de lo público, cuidado del medio ambiente, solución asertiva de conflictos, reconocimiento y respeto por la diversidad.</p>			<ul style="list-style-type: none"> Trabajo cooperativo para reforzar contenidos vistos en clase. Demuestra respeto por las producciones propias y las de sus compañeros. Maneja tiempos de espera, respeto de turnos conversacionales y en experiencias lúdicas grupales. 		
OBSERVACIONES:					
<hr/> <hr/>					
Estrategia específica de grado de acuerdo a dinámica del mismo (si amerita):					
<hr/> <hr/>					

FECHA	REFERENTE TEMÁTICO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	RECURSOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> Greetings, Personal information Basic commands My body 	<ul style="list-style-type: none"> Talleres grupales e individuales Descripción de imágenes Elaboración de dibujos Dramatizaciones sencillas. Construcción de textos sencillos Elaboración y exposición de trabajos Socialización de experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> Videos Canciones Poemas Dramatizaciones Dinámicas - juegos Láminas Secuencias didácticas Rondas Experimentos Proyecto de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras y frases cortas en inglés en libros, objetos, juguetes y lugares de mi escuela. Identifica las partes del cuerpo, los saludos y los nombra en inglés. Participa en representaciones cortas; para dar información personal y describir las partes del cuerpo.
OBSERVACIONES:				
<hr/> <hr/>				

Anexo B: Formato de evaluación, área de ciencias naturales, grado tercero, 2016

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
 AREA DE CIENCIAS NATURALES
 CICLO 2 – GRADO TERCERO - JT

EVALUACIÓN DE CIERRE - PRIMER TRIMESTRE

NOMBRE: _____ FECHA: _____

4. *La reproducción de los seres vivos permite la conservación de las especies y cada ser vivo da origen a otro ser con sus mismas características. Los seres vivos se forman en el interior del útero de su madre o dentro de un huevo que ha sido puesto por ella, o sea que según su forma de nacimiento pueden ser ovíparos, vivíparos u ovovivíparos.*

De acuerdo a lo anterior, define con tus palabras los siguientes conceptos:

OVÍPARO: _____

VIVÍPARO: _____

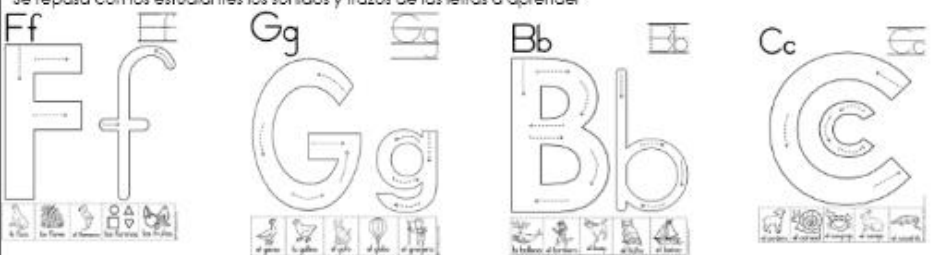



5. En la siguiente sopa de letras encierro con color AMARILLO siete animales OVÍPAROS y con color AZUL siete animales VIVÍPAROS.

SOPA DE LETRAS

+	A	C	A	B	A	L	L	O	R	P
	B	E	A	J	P	A	L	O	M	A
	C	G	O	T	A	H	B	I	R	T
	I	A	T	O	N	P	E	R	R	O
	B	L	E	R	I	S	T	A	P	I
	L	L	I	T	J	G	I	L	O	N
	A	I	H	U	R	A	T	O	N	I
	F	N	E	G	I	B	I	D	S	L
	V	A	C	A	M	I	B	A	T	O
	T	A	D	E	H	J	U	K	O	A
	C	O	N	E	J	O	R	A	L	G
	O	N	F	U	S	M	O	S	C	A
	C	E	L	E	F	A	N	T	E	T
	O	R	T	I	H	E	B	O	T	O
	S	E	R	P	I	N	T	E	A	L

¿TERMINASTE? ¡Entrega la evaluación a tu profe y quédate sentado en silencio, Gracias!


Anexo C: Formato de planeación, área de lengua castellana, grado primero, 2017



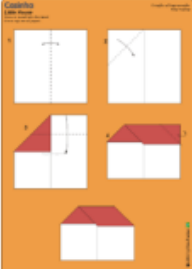

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE	
Área: Lengua Castellana Período: 2	
FASES SECUENCIA DIDÁCTICA	
1	MOTIVACIÓN Se presenta a los niños los cuentos del abecedario http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/03/CUENTOS-CON-EL-ABECEDARIO-1%C2%BA.pdf Los niños observarán los videos de El mono sílaba de las letras a trabajar.
2	ENCUADRE Se recuerda con los estudiantes las normas de la clase y las acciones reparadoras en caso de incumplirlas. <ul style="list-style-type: none">- Pedir turno antes de hablar.- Escuchar atentamente y de forma respetuosa a los compañeros y docente.- Realizar las actividades con disposición, cuidado de los materiales y respetando los tiempos establecidos para ello.
3	ENUNCIACIÓN Se repasa con los estudiantes los sonidos y trazos de las letras a aprender  Escritura de algunas palabras con las letras aprendidas, asociándolas con dibujos
4	MODELACIÓN A partir del cuento leído a los niños, se les invita a buscar y escribir las palabras que contengan la letra trabajada. Por ejemplo: <div style="display: flex; align-items: flex-start;"><div style="flex: 1;"><p style="text-align: center;">LETRA C: EL CARACOL CARLOS</p></div><div style="flex: 2;"><p style="text-align: center;">C</p><p>Estaba un día un caracol que se llamaba Carlos tomando el sol. Cuando de repente empezó a nublarse el cielo vio un cohete. Como el caracol era perezoso porque tenía miedo, se pegó en el cohete y se subió. Carlos fue conduciendo y dio cinco vueltas sobre el mundo. Desde el cielo vio coches, casas, caballos, cometas, carros, cuando estuvo de un camión, cometas y muchas cosas. También vio nuestro colegio y quiso entrar a ver cómo era. Entró a nuestra clase porque quería ver todo lo que había dentro. Jugó y le gustó tanto que se quedó con nosotros y aprendió un montón de letras.</p></div><div style="flex: 1; border: 1px solid black; padding: 5px;"><ul style="list-style-type: none">• caracol• Carlos• cielo• cohete• cinco• casas• caballos• cometas• carros• camión• campanas• colegio</div></div>
5	SIMULACIÓN La palabra escondida: se muestra a los niños tarjetas con los nombres de objetos o personas del salón o colegio, las cuales deben contener la letra trabajada. Los niños leen la palabra y buscarán dicho objeto o persona. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"><p style="text-align: center;">Letra c: ejemplos de palabras:</p><ul style="list-style-type: none">- colores- caja- cordón- camisa- corbata- Carlos- Camacho- Marcador</div> <ul style="list-style-type: none">• Se pide a los niños escribir las palabras vistas y en casa, elaborar nuevas frases empleando algunas de estas.
6	EJERCITACIÓN Los niños desarrollarán actividades como crucigramas, sopas de letras, entre otros para reforzar su discriminación visual y auditiva de las letras vistas.  
7	SÍNTESIS Y CONCLUSIONES
8	DEMOSTRACIÓN Los niños tomarán dictado de palabras, pseudopalabras y frases cortas que involucren las letras vistas.

Anexo D: Formato de planeación, área de sociales, grado primero, 2017

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
 Área: Ciencias Sociales Periodo: 2
 Tema: la familia



FASES SECUENCIA DIDÁCTICA



FASES SECUENCIA DIDÁCTICA	
1	<p style="text-align: center;">MOTIVACIÓN</p> <p>Observación del video Erase una vez una familia. https://www.youtube.com/watch?v=Y17zHUW13-s</p> <p>Con base en este video, se comparan los diferentes tipos de familia, sus miembros y las funciones de cada uno las familias de los niños, ¿en que se parecen? ¿Cuáles son las funciones que los miembros realizan?</p> <p>Dinámica La Familia Oso. En el patio, se conforman seis grupos de seis niños cada uno (aproximadamente). Cada grupo se ubicará en fila, de forma paralela a los demás grupos. Cada niño será un miembro dentro de la familia, así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hija oso 2. Hijo oso 3. Mamá oso 4. Papá oso 5. Abuela oso 6. Abuelo oso <p>Luego de conformados los diferentes grupos, se explica la dinámica: la docente llamará un miembro de la familia, el cual deberá pasar por debajo de las piernas de los demás miembros de su familia. El que primero llegue hacia adelante, deberá tomar un balón que estará ubicado al frente de todas las familias y lanzarlo hacia la cesta de baloncesto. La familia cuyo integrante llegue primero y haga cesta, tendrá un punto. Gana la familia que tenga más puntos a favor.</p>
2	<p style="text-align: center;">ENCUADRE</p> <p>Se presentarán a los estudiantes la temática a abordar, las normas de la clase y las acciones reparadoras en caso de incumplir las normas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir turno antes de hablar. - Escuchar atentamente y de forma respetuosa a los compañeros y docente. - Realizar las actividades con disposición, cuidado de los materiales y respetando los tiempos establecidos para ello.
3	<p style="text-align: center;">ENUNCIACIÓN</p> <p>Se propone a los niños la observación de distintas láminas (imágenes, fotografías y/o videos) de grupos familiares y grupos que no constituyan una familia (por ejemplo, una clase escolar, un médico con su paciente, un grupo de amigos, etc.) Los estudiantes identificarán cuáles podrían representar un grupo familiar de acuerdo a lo observado.</p> <p>Consignar en el cuaderno:</p> <p><u>La familia son las personas que viven contigo, ellas pueden ser tus padres, hermanos, tíos, primos o abuelos. Algunas son grandes y otras pequeñas, pero independiente de como sean, todas son importantes y especiales.</u></p> <p>Luego, los estudiantes representan sus familias a través de un dibujo y lo presentarán al grupo, con el fin de conocer la conformación de las distintas familias que hay en la clase, la importancia del grupo familiar, los lazos afectivos y demás.</p>
4	<p style="text-align: center;">MODELACIÓN</p> <p>Lectura del cuento Familias: la mía, la tuya, la de los demás. https://es.slideshare.net/marianalamaga/familias-15084490</p> <p>A partir de la lectura anterior se genera una conversación sobre las familias de los estudiantes, planteando preguntas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿cómo es tu familia? - ¿quién la integran? - ¿Qué actividades realizan juntos? - ¿Cuáles son las funciones que realiza cada miembro dentro de la familia? - ¿Cómo es el lugar donde vive tu familia? <p>Se dialoga sobre las funciones de los miembros de la familia:</p> <p><u>Todos los miembros de la familia deben colaborar en las diferentes actividades del hogar. Además de las responsabilidades que tenemos, también debemos tener tiempo para compartir en familia.</u></p> <p>Los niños dialogarán con sus familias sobre las diferentes funciones de los miembros, así como sus derechos y deberes y las discutiremos en clase.</p> <div style="text-align: right;"> <p>La familia</p>  </div>

5	SIMULACIÓN	<p>Previamente, se solicita a los padres elaborar junto con los niños una biografía de la familia, apoyándose de imágenes, fotografías, etc.</p> <p>Posteriormente se observa el video <i>Árbol genealógico y vida en familia</i>. https://www.youtube.com/watch?v=6K13ym36DuE</p> <p>Se explica el concepto de árbol genealógico a los niños mediante la siguiente imagen:</p> 
6	EJERCITACIÓN	<p>En clase, los niños hablarán de la historia de sus familias, apoyándose en la biografía elaborada junto con sus padres.</p>
7	SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	<p>Lectura de la siguiente definición y transcripción al cuaderno por parte de los niños.</p> <p><u>La vivienda es un lugar indispensable para nuestra vida, necesario para el desarrollo de la familia. Allí están nuestras cosas y las personas con quienes compartimos. En nuestro hogar suceden cosas muy importantes para nosotros.</u></p> <p>Se entrega la imagen de la casa a cada niño y se pide escribir sus partes en los espacios.</p> <p>A partir de la siguiente imagen se dialoga con los niños sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es la casa en la que vivo? - ¿Cuáles son mis funciones dentro de mi hogar? - ¿Cuáles son mis derechos en casa?  <p>Elaboración de una casa en origami.</p> 
8	DEMOSTRACIÓN	<p>Los niños dibujan en el siguiente esquema la conformación de su familia.</p> 

Anexo E: Formato de planeación, área de sociales, grado segundo, 2018

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
 Área: Ciencias Sociales Período: I
 Tema: ubicación espacial

FASES SECUENCIA DIDÁCTICA	
1	<p>MOTIVACIÓN</p> <p>Se inicia la actividad indagando por las formas que ellos emplean para ubicarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo llegas a tu casa desde el colegio? - ¿sabes por donde sale el sol y por donde se oculta? - ¿sabes cómo llegar al lugar donde trabaja tu mamá/papá? <p>Se explica la importancia de conocer los puntos cardinales y así, poder ubicarse en el espacio con mayor facilidad. Se proyecta el video Los puntos cardinales de Barney el camión. https://www.youtube.com/watch?v=Ac9VR11qg</p> <p>Posteriormente, se explica a los niños donde se encuentran los puntos cardinales en referencia al salón, ubicando previamente letras de NORTE – SUR – ORIENTE – OCCIDENTE EN LUGARES DEL SALÓN. Se pide a los estudiantes que se paren sobre las sillas para que se conviertan en brújulas vivientes. Se les pide que señalen hacia adelante: "Ese es el Norte". Luego hacia la derecha, hacia atrás y hacia la izquierda mientras se le explica hacia qué puntos cardinales están señalando. Se repite esta actividad durante un rato y luego jugando "Simón dice..." en la que se les pide que señalen hacia distintas direcciones para ver cuántas veces pueden hacerlo correctamente.</p>
2	<p>ENCUADRE</p> <p>Se presentarán a los estudiantes la temática a abordar, las normas de la clase y las acciones reparatoras en caso de incumplir las normas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir turno antes de hablar. - Escuchar atentamente y de forma respetuosa a los compañeros y docente. - Realizar las actividades con disposición, cuidado de los materiales y respetando los tiempos establecidos para ello.
3	<p>ENUNCIACIÓN</p> <p>Los niños consignarán en el cuaderno la siguiente información:</p> <p>Los puntos cardinales son aquellos que nos ayudan a ubicarnos, orientarnos y conocer una dirección dentro de los parámetros Norte, Sur, Este, Oeste y sus puntos intermedios.</p> <p>Los puntos cardinales se usan en todo el mundo, para poder orientarnos en un determinado lugar. Estos están establecidos por el Sol en relación con la Tierra.</p> <p>El Oriente o Este es el punto por donde sale el Sol cada mañana. El Occidente u Oeste es el punto contrario, es por donde se pone, va u oculta el Sol todos los días.</p> 
4	<p>MODELACIÓN</p> <p>En el patio, previamente se ubican letras con los nombres de los puntos cardinales, alrededor de la cancha. Por grupos, se pide a los niños dirigirse a los lugares que se les va nombrando. Los niños deberán buscar los diferentes puntos cardinales.</p> <p>Luego, se repite la actividad, esta vez sin los nombres de los puntos cardinales.</p>
5	<p>SIMULACIÓN</p> <p>Buscando el tesoro</p> <p>En el patio, previamente se dibujará una cuadrícula, similar a la que se muestra a continuación:</p>  <p>Se conforman 6 grupos de 6 niños cada uno. De cada grupo, se escoge al azar un representante, quien será el que buscará el tesoro, partiendo desde el ícono del mapa. Los demás se encargarán de guiarlo a través del mapa, hasta llegar al tesoro. El niño que busca el tesoro deberá pasar por todos los íconos dentro del mapa.</p> <p>Se orienta a los niños para que den instrucciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde el mapa, da un paso hacia el norte - Un paso hacia el occidente - ¿Ahora donde estás? - Un paso hacia el norte - Dos pasos hacia el oriente - ¿Ahora donde estás? - Un paso hacia el norte - Tres pasos hacia el occidente

6	EJERCITACIÓN	<p>Con ayuda de la docente, los niños trabajarán en el siguiente ejercicio:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="width: 45%;"> <p>1. Continúa en el croquis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibuja el objeto sobre el croquis correspondiente. • Indica el tamaño del croquis. • Anota el nombre del croquis. • Anota el tipo de croquis. • Marca con una estrella el objeto dibujado. <p>2. Continúa en el croquis:</p> <p>Dibuja el croquis sobre el tipo de croquis.</p> <p>Dibuja sobre el tipo de croquis.</p> <p>Anota el nombre del croquis.</p> <p>Anota el tipo de croquis.</p> <p>Marca con una estrella el objeto.</p> <p>3. En el croquis:</p> <p>Dibuja el croquis sobre el tipo de croquis.</p> <p>Dibuja sobre el tipo de croquis.</p> <p>Anota el nombre del croquis.</p> <p>Anota el tipo de croquis.</p> <p>Marca con una estrella el objeto.</p> <p>4. Continúa en el croquis:</p> <p>Dibuja el croquis sobre el tipo de croquis.</p> <p>Dibuja sobre el tipo de croquis.</p> <p>Anota el nombre del croquis.</p> <p>Anota el tipo de croquis.</p> <p>Marca con una estrella el objeto.</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Planos: Los planos son dibujos delineados, se realizan con ayuda de escuadra, regla, compás para conseguir una representación lo más parecida posible al objeto tomado como base. - Croquis: El croquis es también un dibujo realizado a mano alzada, que contiene información completa y está trazado sin las medidas exactas del objeto. Explica a grandes rasgos lo que se quiere representar. - Mapas: Los mapas geográficos son representaciones planas de la superficie terrestre en dos dimensiones: largo y ancho. El mapa geográfico representa toda la superficie terrestre o una parte de ella.
7	ENTRADA Y CONCLUSIONES	
8	DEMOSTRACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dibuja un croquis para ir de tu casa a la casa de un compañero. 2. Dibuja el plano de tu sala de clases. 3. Se festejará tu cumpleaños y muchos amigos tuyos no conocen tu casa. ¿Qué podrías facilitarles para que lleguen sin dificultad? 4. ¿En qué situaciones es más práctico utilizar el croquis? <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">  </div>

Anexo F : Evaluación área de sociales, grado segundo, 2018

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE

AREA DE CIENCIAS SOCIALES

EVALUACION PRIMER PERIODO - 2018

Nombre: _____

Fecha: _____

CONVIVENCIA – DERECHOS Y DEBERES

La convivencia se trata de aprender a respetar los derechos de los demás y de aceptar que tenemos unas obligaciones que cumplir, porque sin ellas, cada uno haría lo que quisiera y caeríamos en una mala convivencia. Para convivir en paz, las personas crean normas, derechos y deberes que se deben cumplir. Un derecho es algo que podemos hacer y que nadie nos lo puede impedir. Un deber es algo que debemos hacer, así no siempre estamos de acuerdo o no nos guste hacerlo.

1. Teniendo en cuenta lo anterior, un derecho que tienes tú, podría ser
 - a. Hacer las tareas antes de salir a jugar
 - b. Poder ir al médico cuando me enfermo
 - c. Respetar y cuidar el medio ambiente
 - d. Cuidar las cosas de mi colegio

2. De los siguientes, señala cual es un deber
 - a. Poder ir a la escuela
 - b. Respetar a nuestros padres y obedecerles
 - c. Tener alimentación sana
 - d. Tener una familia

UBICACIÓN ESPACIAL

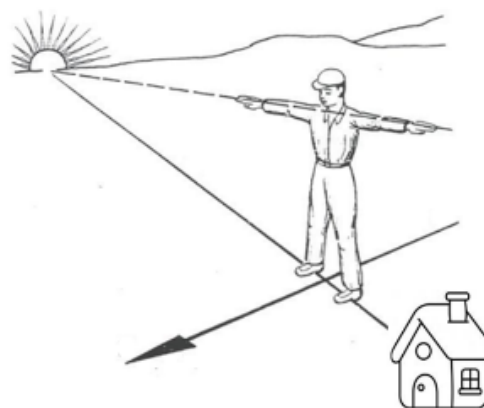
El Norte, el Sur, el Oriente y el Occidente son los puntos cardinales que nos sirven para orientarnos. Orientarte es saber dónde estás en cada momento y con los puntos cardinales te podrás orientar fácilmente. Esta noche, cuando esté anocheciendo fíjate por dónde se esconde el sol y entonces sabrás que allí está el occidente. Si te levantas temprano y miras por dónde está saliendo el sol entonces verás que allí está el oriente. Si pones tu mano derecha apuntando hacia el oriente y tu mano izquierda apuntando al occidente, entonces descubrirás que lo que estás mirando es el Norte y lo que queda por detrás es el Sur.

3. Los puntos cardinales nos sirven para...
 - a. Saber por dónde sale el sol.
 - b. levantarnos temprano
 - c. Orientarnos fácilmente
 - d. Todas las anteriores

4. El punto de referencia para ubicar el oriente es:
 - a. Por donde se esconde el sol cuando anochece
 - b. Por donde sale el sol cuando amanece
 - c. Por donde queda el norte
 - d. Ninguna de las anteriores

5. El punto por donde el sol se esconde cuando anochece se llama:
 - a. Sur
 - b. Norte
 - c. Oriente
 - d. Occidente

Observa la imagen y responde las preguntas 6 y 7



6. Rafael está observando hacia el
- Norte
 - Sur
 - Oriente
 - Occidente
7. Para llegar a su casa, Rafael debe caminar hacia el
- Norte
 - Sur
 - Oriente
 - Occidente

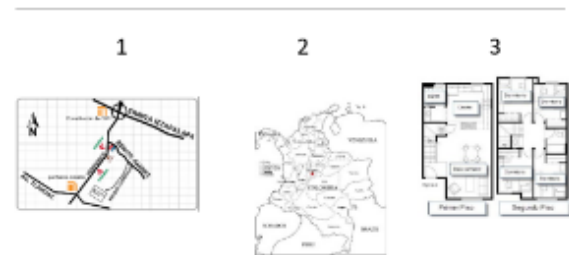
Uno de los instrumentos más utilizados para orientarse es la brújula, que fue inventada en la antigua China, hace unos dos mil años. Los viajeros chinos utilizaban sus brújulas para ubicarse en el mar y la tierra y ubicar los puntos cardinales. La brújula siempre señala hacia el norte.



8. Algo para lo que NO me sirve la brújula es para...
- Ubicar el norte
 - Ubicar los puntos cardinales
 - Saber qué hora es
 - Ubicarme en el mar y la tierra

Para orientarnos mejor contamos otras herramientas como los planos, los mapas y los croquis. Estas nos brindan la información necesaria para encontrar un lugar o llegar a destino con seguridad. Los **planos** se realizan con ayuda de escuadra, regla y compás para conseguir una representación lo más parecida posible al objeto. El **croquis** contiene información completa y está trazado sin las medidas exactas del objeto. Los **mapas** son representaciones planas de la superficie terrestre en dos dimensiones: largo y ancho. Representa toda la superficie terrestre o una parte de ella.


9. De acuerdo a lo anterior, otras herramientas para orientarnos mejor son:
- Mapas
 - Planos
 - Croquis
 - Todas las anteriores






10. Al observar los nombres de los dibujos anteriores, podrías afirmar que:
- 1 es mapa, 2 es plano y 3 es croquis
 - 1 es croquis, 2 es plano y 3 es mapa
 - 1 es plano, 2 es croquis y 3 es mapa
 - 1 es croquis, 2 es mapa y 3 es plano.
11. Si quieres ubicar una ciudad en Colombia, necesitas un
- Mapa
 - Plano
 - Croquis
 - Brújula
12. Vas a ir a la casa de tu amigo, pero no sabes cómo llegar. Debes pedirle que te dibuje un...
- Plano
 - Croquis
 - Mapa
 - Ninguno de los anteriores
13. Vas a realizar una maqueta de tu colegio. Para lograrlo, sería bueno que antes hicieras un
- Plano
 - Croquis
 - Mapa
 - Ninguno de los anteriores

Anexo G: Formato de planeación, área de sociales, grado segundo, 2018


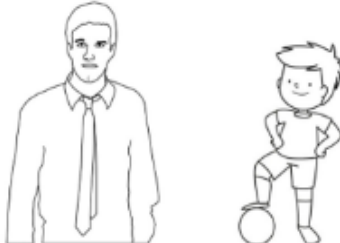

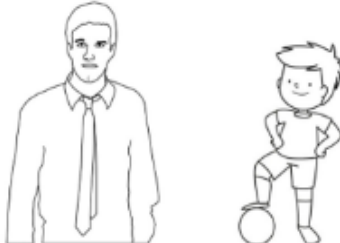

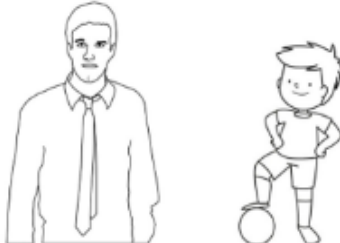





















COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
Grado: segundo Período: 3
Área: Ciencias Sociales Tema: La comunidad

FASES SECUENCIA DIDÁCTICA	
1	<p style="text-align: center;">MOTIVACIÓN</p> <p>Juego de roles.</p> <p>En la ludoteca se plantea a los niños imitar roles de algunas personas que prestan servicios en una comunidad (policía, panadero, peluquero, médico, profesor...), representando situaciones cotidianas de su comunidad.</p> <p>Se programará una salida por el barrio, en la cual se visitarán algunos lugares como la estación de policía, la iglesia, el centro médico, entre otros. Los estudiantes entrevistarán a algunas personas que prestan servicios en el barrio.</p>
2	<p style="text-align: center;">ENCUADRE</p> <p>Se presentará a los estudiantes la temática a abordar, las normas de la clase y las acciones reparadoras en caso de incumplir las normas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir turno antes de hablar. - Escuchar atentamente y de forma respetuosa a los compañeros y docente. - Realizar las actividades con disposición, cuidado de los materiales y respetando los tiempos establecidos para ello. - Cuidar los materiales y recursos del colegio.
3	<p style="text-align: center;">ENUNCIACIÓN</p> <p>Los niños consignarán en el cuaderno la siguiente información, de acuerdo al desarrollo de la temática:</p> <p>Una comunidad es un conjunto de individuos, que tienen en común diversos elementos, como puede ser el territorio que habitan, las tareas, los valores, los roles, el idioma o la religión.</p> <p>También suele ocurrir que las personas se agrupen entre sí por tener un mismo objetivo que alcanzar y se caracterizan por conformarse de manera espontánea y no de forma voluntaria, como ocurre con las sociedades.</p> <p>Características de una comunidad</p> <p>Las características que poseen las comunidades son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Convivencia: La convivencia de sus miembros en una misma zona geográfica delimitada. ● Lenguaje: El lenguaje en común, que permite el entendimiento. ● Cultura: Es decir, los miembros comparten los mismos valores (lo que es permitido y lo dentro de la comunidad), las mismas costumbres, educación. <div style="text-align: center;">  <p>que no lo es</p> </div> <p>Tipos de comunidades</p> <p>Existen varias clases de comunidades como, por ejemplo, la comunidad familiar, que es la primera comunidad a la que pertenecemos las personas. Otras clases de comunidades son la comunidad escolar y la religiosa, entre otras.</p> <p>Según el lugar donde se localizan, podemos hablar de comunidades rurales, que son aquellas que habitan en el campo, y de comunidades urbanas, que viven en pueblos y ciudades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunidad urbana: es aquella que tiene gran cantidad de habitantes. Allí las personas están ordenadas en un mismo espacio y ellas conforman las ciudades. Estas comunidades nacieron por la presencia de las grandes empresas que se ubicaron en las zonas urbanas. En las ciudades por lo general hay mayor acceso a los servicios públicos y privados y se suele pensar que las personas de estas comunidades tienen mayores oportunidades. - Comunidad rural: está compuesta por aquellos <i>individuos que habitan y realizan sus actividades en el campo, lejos de la ciudad</i>. A raíz de esto, sus actividades principales son la agricultura y la ganadería. Por lo general los servicios como el alumbrado, agua potable, electricidad o limpieza suele ser escasos, por lo que la vida allí es más precaria que en las ciudades. <p>Las necesidades de la comunidad</p> <p>En las comunidades se presentan necesidades que deben ser satisfechas. Por ejemplo, necesitamos beber y alimentarnos para fortalecer el cuerpo; necesitamos vestirmos para protegernos del frío, necesitamos un lugar donde vivir. Además, necesitamos atención médica, lugares de recreación, etc.</p> <p>Las necesidades de las personas son satisfechas por los mismos miembros de la comunidad. Por eso, en cada comunidad hay comerciantes que nos venden los productos que necesitamos y personas que nos prestan servicios para nuestro bienestar y seguridad como los profesores, los médicos, los policías, etc.</p> <p>Las normas</p> <p>Cuando se vive en comunidad hay que cumplir normas. Algunas de ellas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las que todos debemos cumplir en todas partes, por ejemplo, el respeto a las personas que nos rodean. - Las que deben cumplir algunas personas, por ejemplo, los alumnos en el colegio, los soldados en el ejército. - Las que se deben cumplir en determinados lugares. Por ejemplo, en un hospital, en una iglesia. <p>Por lo general, unas personas establecen las normas, otras las hacen cumplir y otras las cumplen.</p> <p>El no cumplir las normas puede traer diversos tipos de sanciones que pueden ir desde advertencias o regaños hasta multas u otros castigos.</p>

<p>4</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MODELACIÓN</p>	<p>Se presenta imágenes de diferentes comunidades y se pide a los estudiantes describir las características observables de éstas.</p> <p>COMUNIDAD FAMILIAR COMUNIDAD ESCOLAR COMUNIDAD RELIGIOSA COMUNIDAD DEPORTIVA</p>  <p>COMUNIDAD RURAL COMUNIDAD URBANA</p> 
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SIMULACIÓN</p>	<p>Necesidades de la comunidad:</p> <p>Colorea las personas de la comunidad y une con una línea los instrumentos que emplean para desarrollar sus labores.</p> 
<p>6</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">EJERCITACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describe las anteriores comunidades - Escribe en tu <u>cuaderno</u> la actividad que realizan las personas de las comunidades vistas - Identifica algunas normas que deben seguir los miembros de las anteriores comunidades - Realiza un cuadro comparativo donde identifique diferencias y semejanzas entre las comunidades. <p>- Escribe dos normas que cumplas en:</p> <p style="padding-left: 40px;">El hogar El colegio La calle</p> <p>- En un octavo de cartulina escribe una norma para tu colegio. Acompaña la con un dibujo.</p>
<p>7</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN</p>	
<p>8</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DEMOSTRACIÓN</p>	<p>Se realizará mediante retroalimentación constante del proceso, y finalmente, evaluación escrita.</p>

Anexo H: Formato de planeación, área de inglés, grado segundo, 2018

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
 Grado: segundo - 1^o Periodo: 4
 Área: inglés Tema: she is – he is

FASES SECUENCIA DIDÁCTICA															
1	<p>MOTIVACIÓN</p> <p>Canción who is she? Who is he? https://www.youtube.com/watch?v=ZT7fdEeB6j8</p> <p>(5 minutos)</p>														
2	<p>ENCUADRE</p> <p>Se presentará a los estudiantes la temática a abordar, las normas de la clase y las acciones reparadoras en caso de incumplir las normas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commands - Raise your hand if you want to talk - Listen carefully to the teachers and your partners - Do the activities actively 														
3	<p>ENUNCIACIÓN</p> <p>Los niños consignarán en el cuaderno la siguiente información:</p> <p style="text-align: center;">SHE IS – HE IS</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 50%;">She is...</th> <th style="width: 50%;">He is...</th> </tr> <tr> <td> <p>We use she is for girls or woman (usamos she is para niñas o mujeres)</p>  <p>She is a woman (Ella es una mujer)</p> <p>She is a girl →Ella es una niña)</p> </td> <td> <p>We use he is for man or boys (usamos he is for man or boys)</p>  <p>He is a man (Él es un hombre)</p> <p>he is a boy → él es un niño)</p> </td> </tr> </table> <p>(20 minutos)</p>	She is...	He is...	<p>We use she is for girls or woman (usamos she is para niñas o mujeres)</p>  <p>She is a woman (Ella es una mujer)</p> <p>She is a girl →Ella es una niña)</p>	<p>We use he is for man or boys (usamos he is for man or boys)</p>  <p>He is a man (Él es un hombre)</p> <p>he is a boy → él es un niño)</p>										
She is...	He is...														
<p>We use she is for girls or woman (usamos she is para niñas o mujeres)</p>  <p>She is a woman (Ella es una mujer)</p> <p>She is a girl →Ella es una niña)</p>	<p>We use he is for man or boys (usamos he is for man or boys)</p>  <p>He is a man (Él es un hombre)</p> <p>he is a boy → él es un niño)</p>														
4	<p>MODELACIÓN</p> <p>La docente llamará a un niño y una niña al frente y realizará la presentación en inglés (she is Alison, he is Sebastian) y se solicita a los niños repetir lo dicho.</p>														
5	<p>SIMULACIÓN</p> <p>Se realiza la dinámica <i>tingo tingo tango</i> y el niño elegido deberá presentar a un compañero del sexo opuesto, en inglés, usando she o he.</p> <p>(10 minutos)</p>														
6	<p>EJERCITACIÓN</p> <p>Name: _____ Date: _____</p> <p>Read and fill in with he or she.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td></td> <td>_____ is Molly.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____ is Polly.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____ is Fred.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____ is Tony.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____ is Mark.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____ is Emma.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>_____ is Lucy.</td> </tr> </table>		_____ is Molly.		_____ is Polly.		_____ is Fred.		_____ is Tony.		_____ is Mark.		_____ is Emma.		_____ is Lucy.
	_____ is Molly.														
	_____ is Polly.														
	_____ is Fred.														
	_____ is Tony.														
	_____ is Mark.														
	_____ is Emma.														
	_____ is Lucy.														
7	<p>SINTESIS Y CONCLUSIONES</p>														
8	<p>DEMOSTRACIÓN</p> <p>Se realizará mediante retroalimentación constante del proceso, y finalmente, evaluación escrita.</p>														

Anexo I: Formato de evaluación, área de sociales, grado segundo, 2018



COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
 AREA DE CIENCIAS SOCIALES - GRADO SEGUNDO
 EVALUACION TERCER PERIODO - 2018

Nombre: _____

Fecha: _____

LA COMUNIDAD

Una comunidad es un conjunto de individuos, que tienen en común diversos elementos, como puede ser el idioma, el territorio que habitan, los valores, los roles, la religión. También suele ocurrir que las personas se agrupen entre sí por tener un mismo interés u objetivo que alcanzar.

Las comunidades pueden conformarse en torno a distintos elementos en común, que son los que conforma la identidad de la misma, es por esto que se puede hablar de varios tipos de comunidades.

Según donde se localicen las comunidades, se puede hablar de comunidades rurales y urbanas. Las comunidades urbanas se ubican en la ciudad y las rurales, en el campo. Según los intereses u objetivos, se puede hablar de comunidades deportivas, escolares, artísticas, entre otras.

1. De acuerdo a lo anterior, una comunidad puede ser
- Un grupo de personas que habitan un mismo territorio
 - Un grupo de personas que comparten el mismo idioma
 - Un grupo de personas con características o intereses en común
 - Todas las anteriores

2. De las anteriores, la imagen que mejor representa una comunidad urbana es el número
- 1
 - 2
 - 4
 - 5
3. Son comunidades rurales las siguientes
- 4 y 5
 - 2 y 3
 - 2 y 6
 - 2 y 1
4. Las comunidades que tienen costumbres diferentes a las de la comunidad número 2, son
- 3 y 6
 - 3 y 2
 - 1 y 4
 - Ninguna de las anteriores
5. Las comunidades 1 y 2 se diferencian entre sí porque
- Tienen costumbres diferentes
 - El idioma que hablan es diferente
 - El territorio que habitan es diferente
 - Todo lo anterior

Observa las siguientes imágenes y responde las preguntas 2, 3, 4 y 5



LAS NORMAS

En la vida diaria debemos cumplir normas para poder estar en comunidad. Existen normas que las personas debemos cumplir en todas partes, normas que deben cumplir algunas personas y normas que se deben cumplir en determinados lugares.

6. Una norma que debemos cumplir en todas partes es
- Cuidar los elementos del colegio
 - Respetar a todas las personas que nos rodean
 - Hacer silencio durante la misa, en una iglesia
 - No comer en el salón
7. Cerrar la llave del agua en el baño es una norma para
- Los adultos
 - Los estudiantes
 - Los niños
 - Todas las personas
8. Cruzar la calle respetando el semáforo es una norma que se usa
- En el colegio
 - Para cruzar la calle solo cuando voy a la tienda
 - En todas las vías públicas



9. Una norma adecuada para la situación anterior es
- BOTAR LA BASURA EN LOS LUGARES INDICADOS
 - TODOS DEBEN AYUDAR EN LAS TAREAS DEL HOGAR
 - HACER LAS TAREAS Y DEBERES DEL COLEGIO
 - MANTENER EL CUARTO LIMPIO Y ORDENADO

LA CIUDAD

Lee el siguiente poema y responde las preguntas 10 a 13

Poema a Bogotá

*Sabana hermosa tendida entre montañas
de cordillera agreste demarcando tu sendero,
cubierta a veces por mantos de neblina,
sembrada ahora de arquitectura ciudadana.*

*Cruza tu suelo, moribundo riachuelo
orgulloso de regar el altiplano
es la Bogotá de los Andes soberana
orgullo de Colombia en continente americano.*

*Montañas imponentes vigilan tu horizonte
Guadalupe y Monserrate que miran con asombro
la guapeza de su pueblo que lucha muy valiente
su progreso bien labrado
trabajando hombro a hombro.*

Tomado de: El Tiempo.

10. Según el poema, la ciudad de Bogotá está ubicada en
- Guadalupe y Monserrate
 - En Colombia, en el continente de América
 - En Los Andes
 - En un altiplano
11. Algunos elementos del paisaje bogotano según el poema son
- Mar, playa y abundante vegetación
 - Selva, ríos y animales salvajes
 - Montañas, río, cordilleras
 - Campo, pocas casas y lagunas
12. Según el poema, dos características de los habitantes de Bogotá es que son:
- Valientes y trabajadores
 - Felices y colaboradores
 - Perezosos y malgeniados
 - Orgullosos y pacientes

13. En la segunda estrofa, la expresión *moribundo riachuelo* hace referencia al Río Bogotá, porque

- Es un río muy pequeño
- No se puede pescar allí
- Es un río que se encuentra muy contaminado
- No se puede nadar allí

14. Bogotá es la capital de Colombia. Está ubicada en el departamento de Cundinamarca. En el siguiente mapa de Colombia, ubica el departamento en donde se encuentra Bogotá. Coloréalo de rojo.



14. De los siguientes símbolos, encierra los que son propios de Bogotá



15. Une el medio de transporte con la vía de comunicación que utiliza.

<input type="checkbox"/>	AVION	CARRETERAS
<input type="checkbox"/>	TREN	AIRE
<input type="checkbox"/>	BUS	FERROCARRIL
<input type="checkbox"/>	BICICLETAS	AGUA
<input type="checkbox"/>	BARCO	
<input type="checkbox"/>	CARROS Y TAXIS	

16. En el punto anterior, señala con una X los nombres de los medios de transporte que usan las personas para desplazarse dentro de la ciudad.

Anexo J: Formato de evaluación, área de inglés, grado segundo, 2018








COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE
ASIGNATURA: INGLÉS - GRADO SEGUNDO - JT
EVALUACION CUARTO PERIODO - 2018

Name: _____ Date: _____

SHE – HE AND PROFESSIONS

- Complete using he is– she is and the professions names that are below. Write the meaning in Spanish. (Completa usando he is - she is y los nombres de las profesiones que están abajo. Escribe el significado en español).

	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a _____. • _____.
	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a _____. • _____.
	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a _____. • _____.
	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a _____. • _____.
	<ul style="list-style-type: none"> • _____ a _____. • _____.
<p>Singer fireman nurse policeman teacher</p>	

Anexo L: Matriz de análisis sobre la práctica de enseñanza al inicio de la investigación

	¿QUÉ ENSEÑO?	¿QUÉ TANTO SE SOBRE LO QUE ENSEÑO Y CÓMO SE ENSEÑA?
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes lingüísticos: - semántico: comprensión de significados de las palabras - sintaxis: reglas en la formación de oraciones - pragmática: uso apropiado de la comunicación, teniendo en cuenta el contexto las intenciones comunicativas del hablante (informar, describir, narrar...) 	Mis conocimientos en esta área son intermedios. Reconozco los componentes lingüísticos y puedo enseñarlos de una forma práctica. Considero que, personalmente tengo habilidades para la escritura y la comprensión lectora, lo que hace más fácil el poder transmitir dichos conocimientos, habilidades. Sobre como se enseña, considero que mis conocimientos son apropiados, ya que en mi formación de pregrado comprendí las etapas del desarrollo lingüístico de los niños, y también algunos métodos en la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, siempre es necesaria la posterior evocación y actualización de dichos conocimientos, recurriendo a diferentes fuentes.
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Algoritmo de operaciones de adición, sustracción, multiplicación - Representación y análisis de datos - Estrategias para la comprensión de situaciones cotidianas que impliquen la aplicación de operaciones aditivas y multiplicativas 	Mis conocimientos en esta área son intermedios (lo digo con cierta timidez, debo aceptarlo). Conozco las operaciones, algoritmos, conceptos matemáticos que debo enseñar, pero me quedo en un nivel en el que debo revisar diferente material, sitios web, consultar a mis compañeros especialistas en dicha área. Así mismo, la enseñanza de estos conceptos obedece a un ejercicio intuitivo: si bien recuerdo haber recibido en mi formación académica algunas estrategias de enseñanza, no recuerdo cuales eran estas.
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensiones sobre el entorno donde viven, para reconocer sus características principales tales como servicios, problemáticas.... - La forma del relieve y las características de sus pisos térmicos para comprender el comportamiento de algunos grupos humanos (actividades económicas, costumbres...) 	Mis conocimientos en esta área son intermedios; conozco los conceptos, temáticas a enseñar, pero me quedo en un nivel en el que debo entrar a consultar diferentes fuentes para profundizar en dichos conocimientos. Personalmente los conocimientos de esta área me generan mucho interés, por lo cual el aprender y lograr mayores conocimientos me motiva aún más. Sobre el cómo se enseña, el ejercicio de trasposición didáctica ha estado determinado por la indagación, la creatividad, el aprendizaje adquirido en el área de sociales, de la que hice parte en el colegio años anteriores.
INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras gramaticales del idioma inglés. - Habilidades comunicativas (oralidad, escucha, lectura y escritura) - Frases sencillas cotidianas, comandos - Vocabulario 	Mi nivel de conocimiento sobre lo que enseño es alto: reconozco las estructuras gramaticales, tengo competencias comunicativas en el idioma, pero no tengo muchas habilidades conocimientos en la didáctica de la enseñanza de este idioma.
TECNOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Uso básico del computador y algunas funciones de sus aplicaciones (Paint, Word, Internet, Google maps...) - Comprensiones sobre la materia, los estados de la misma y sus transformaciones 	Mis conocimientos en esta área son, quizá básicos, pero posiblemente suficientes para las necesidades de los estudiantes en este nivel. Sobre la metodología de enseñanza, responde a un ejercicio meramente intuitivo, pues no aprendí esto en la universidad y tampoco he indagado al respecto.
ÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para la resolución de conflictos - Importancia de aceptar las diferencias propias y las de los demás (identidad, diversidad) 	Mi nivel de conocimiento en esta área es adecuado a las necesidades que se evidencian en el contexto. Los conocimientos en la metodología de enseñanza de estos conocimientos obedecen a un ejercicio intuitivo, de dialogo con pares y de búsqueda de recursos y estrategias.
EDUCACIÓN FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas físicas tales como: equilibrio, desplazamientos en diferentes planos corporales, en diferentes velocidades y con diferentes obstáculos, manejo de balones empleando brazos y piernas. - La importancia del cuidado del cuerpo tanto el propio, como el de los demás. 	Mi nivel de conocimiento en esta área es alto, puesto que en mis estudios de pregrado se abordó el desarrollo físico de las personas: los procesos psicomotores. Sobre el cómo se enseña, este conocimiento adquirido responde en parte a mi intuición, también a lo que recuerdo de mis aprendizajes personales en educación básica primaria, a la observación de las prácticas de enseñanza de mis compañeros docentes y a la indagación en sitios web.

Anexo M: Formato de planeación Primer ciclo de Reflexión, 2019

Maestría en Pedagogía
Enseñabilidad II Oralidad, lectura y escritura.
Ejercicio de planeación Colaborativa

Grupo: Grado tercero (7 -9 años) Asignatura: Español Docentes Liliana Ruiz - Waldo Rojas Tiempo de clase: 50 min.

Metas de aprendizaje: Desarrollar habilidades comunicativas a través de la producción de textos narrativos.

- DBA: No4. Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.
- Estándar Básico de Competencias (MEN) lenguaje 1 a 3: produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

Objetivos:

1. Integrar las habilidades de escritura, lectura y oralidad para la producción de textos narrativos.
2. Comprender las características de los textos narrativos.
3. Hacer uso adecuado de los componentes de la oración, para crear textos con sentido.

Momentos	Actividad	Evaluación	Recursos
Motivación – inicio: (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente se retoma la temática trabajada en clases anteriores y se invita a lo a estudiantes a ponerla en práctica en la creación de un texto narrativo. • A partir de una imagen se aplicará la rutina de pensamiento <i>veo – pienso – me pregunto</i> para definir desde allí los personajes, lugar y tiempo de la narración a elaborar. • Cada niño elaborará un plan o bosquejo previo a la creación de su texto narrativo en el cual establezca los componentes anteriormente mencionados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la rutina. (co-auto-heteroevaluacion) • Selección de personajes, tiempo y lugar en donde se desarrollará la narración. 	Imagen tomada de https://expansion.mx/tendencias/2018/01/05/la-obsesion-de-tu-hijo-con-los-dinosaurios-beneficia-a-su-cerebro
Desarrollo (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez cada niño haya establecido los elementos que se requieren para su narración, la desarrollarán en su cuaderno, atendiendo las indicaciones dadas por el docente para su elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura del texto según indicaciones dadas. 	
Cierre (10 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> • Finalmente se invitará a los niños a que lean ante sus compañeros los textos que acaban de escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de textos narrativos desarrollados por cada estudiante. 	


Anexo N : Transcripción audio rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto. Primer ciclo de reflexión, grado tercero, 2019

IED: Colegio Rafael Uribe Uribe	Grado: Tercero
Fecha: febrero, 2019	Asignatura: Lenguaje
Actividad: Rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto	
<p>VEO</p> <p>Profesora: (luego de que los estudiantes tuvieron un minuto para observar la imagen) <i>¿Qué ven en la imagen?</i></p> <p>Anderson: <i>un dinosaurio y unas personas.</i></p> <p>Johan: <i>las personas están atacando a los dinosaurios.</i></p> <p>Andrés: <i>son cazadores.</i></p> <p>Profesora: <i>Andrés, ¿será que eso es lo que tú estás viendo?, ¿o lo que tú estás pensando a partir de la imagen?</i></p> <p>Johan: <i>lo estoy viendo, porque las personas tienen hachas y todo.</i></p> <p>Mateo: <i>estoy viendo que se están defendiendo</i></p> <p>Profesora: <i>¿lo estás viendo?</i></p> <p>Luisa: <i>¡No! Yo creo que más bien se están defendiendo de los dinosaurios.</i></p> <p>Profesora: <i>¿Estás viendo eso o lo estás pensando? Es diferente lo que vemos en la imagen a lo que podemos imaginar que está pasando allí.</i></p> <p>Nicolas: <i>yo veo un paisaje</i></p> <p>Juana: <i>yo veo un T - rex y un pterodáctilo.</i></p> <p>Johan: <i>veo nubes y un cielo amarillo.</i></p> <p>PIENSO</p> <p>Profesora: <i>bien, ya hablamos de lo que vimos, ahora hablemos de lo que pensamos.</i></p> <p>Johan: <i>pienso que es tarde, porque se ve como el atardecer.</i></p> <p>Felipe: <i>pienso que los cazadores se quieren comer a los dinosaurios.</i></p> <p>Sebastian: <i>los dinosaurios están luchando por su supervivencia.</i></p> <p>Mateo: <i>yo pienso que los humanos quieren pelear para quedarse en el territorio de los dinosaurios.</i></p> <p>Johan: <i>yo pienso que los dinosaurios defienden su lugar para defender a sus crías.</i></p> <p>ME PREGUNTO</p> <p>Profesora: <i>listo, ahora vamos a preguntar algo a partir de esa imagen. ¿Quién quiere empezar?</i></p> <p>Luis: <i>yo me pregunto qué porque los quieren cazar.</i></p> <p>Anny: <i>profe, yo me pregunto quién quiere cazar a quien, ¿los dinosaurios a los humanos o los humanos a los dinosaurios?</i></p> <p>Mateo: <i>profe, me pregunto si cuando vivían los dinosaurios ya había humanos.</i></p>	


Anexo O: Matriz de evaluación clase español, 2019

CRITERIOS	PLANEADO	EJECUTADO
¿Qué porcentaje de la clase participa el estudiante y que porcentaje el maestro?	A partir de la planeación propuesta para esta clase se puede ponderar un 70% de participación del estudiante y un 30% del maestro	Algunos estudiantes no culminaron la actividad, sin embargo la mayoría de los participó en los tres momentos de la clase
¿En qué momento se evalúa?	De manera continua: en los 3 momentos de la clase se plantea una estrategia de evaluación.	Motivación: se realizan preguntas encaminadas a identificar presaberes de los estudiantes. Desarrollo: se realiza mediante observación de la ejecución de la actividad. Cierre: se realiza con una mínima parte del grupo debido a las limitaciones del tiempo. Los estudiantes explican de forma verbal el cuento de un compañero, posterior a la lectura del mismo.
¿Cómo se evalúa?	- Inicio: Evaluación del desarrollo de la rutina (veo-pienso me pregunto) - Desarrollo: Escritura del texto según criterios dados - Cierre: Socialización de escrito.	
¿Responde esta evaluación a las metas de aprendizaje?	Si. Cada actividad permite establecer el logro de la meta de aprendizaje y objetivos planteados.	La evaluación respondió a las metas de aprendizaje en los dos primeros momentos. No se realizó una retroalimentación significativa al cierre de la clase.
¿Hay metas claras de aprendizaje?	Si. Planteadas no a partir de contenidos, sino para el desarrollo de habilidades.	Las metas son claras para el docente: se hace evidente en el desarrollo de la clase el uso de las habilidades comunicativas y la producción de un texto narrativo, pero no son tan claras para el estudiante.
¿Sabe el estudiante que es lo que se le va a evaluar?	Si. Al momento de inicio se planea un tiempo para presentar al estudiante que producto final se espera de parte de él.	Se indica a los estudiantes que el resultado será la producción escrita que elaborará cada uno.
¿Todas las acciones propuestas se aúnan a los objetivos de la clase?	Totalmente. Cada actividad se pensó en términos de responder al cómo alcanzar los objetivos propuestos.	Si puesto que se desarrollaron los momentos según lo establecido en la planeación.
¿Conoce el estudiante que va a aprender?	Este ejercicio está planteado para poner en práctica y hacer uso de conceptos trabajados previamente en clase, y realizar un seguimiento de estos al ser usados en la escritura de un texto de carácter narrativo.	Muchos estudiantes se basaron en los conocimientos que ya tenían y posiblemente no haya sido algo nuevo para ellos. Otros aplicaron estrategias propuestas como la realización de un plan previo.
¿Sabe con claridad el maestro que va a enseñar?		Sí; características de textos narrativos y estrategias para la elaboración de los mismo, a partir de las habilidades comunicativas.
¿Se planea teniendo en cuenta las habilidades, las competencias, los DBA y algún marco de referencia?	Se fundamenta en DBA – Estándares básicos de competencias del MEN y proyectos particulares de las instituciones donde laboran los docentes: proyecto de dinosaurios – proyecto lectores en acción.	
¿Se incluyen los saberes previos del estudiante en la evaluación?	Si. Se buscan ser visibilizados por medio del desarrollo de la rutina de pensamiento propuesta al inicio.	Si. En el primer momento se indaga sobre las características del texto narrativo y en el desarrollo de la actividad se retoman.
¿Se tienen en cuenta las particularidades de aprendizaje de todos los estudiantes?	A través de la planeación no es posible evidenciar estas particularidades.	No se realizó un apoyo diferenciado; se asumió que todos estarían en la capacidad de desarrollar el ejercicio.

Anexo P: Matriz de planeación, segundo ciclo de reflexión, 2019

UNIVERSIDAD DE LA SABANA – MAestrÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO No. 2 – LESSON STUDY										
Profesor investigador: Liliana Ruiz		Asesor: Jhon Alexander Alba, Mg.		Fecha: 12 / 13 de junio de 2019						
				Grado: Tercero						
				Área: Matemáticas						
Foco: Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado tercero, a partir de la resolución de problemas que impliquen operaciones básicas con números naturales.		Resultados previstos de aprendizaje: <u>DBA No. 1</u> : Interpreta, formula y resuelve problemas aditivos de composición, transformación y comparación en diferentes contextos; y multiplicativos, directos e inversos, en diferentes contextos. <u>Estándar Básico de Competencias</u> : reconoce y formula problemas en situaciones aditivas de composición y transformación.								
FASE DE PLANEACIÓN										
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS						
1 (Inicio)	Se presenta a los estudiantes una infografía del dinosaurio gigantesaurio, a partir de la cual se desarrolla la rutina de pensamiento <i>veo - pienso - me pregunto</i> . 	Activar conocimientos previos y elaborar conexiones entre el tema de interés de los (dinosaurios) y los conceptos a abordar en la clase.	No cambió	Video, fotografías.						
2 (Inicio)	El docente planteará una pregunta problema específica teniendo como base la información de la lectura o imagen inicial. (Ejemplos de preguntas: - si el gigantesaurio se descubrió en 1993, ¿cuánto tiempo ha pasado desde entonces?)	1. El estudiante reconoce y diferencia situaciones problemáticas de tipo aditivo y multiplicativo.	Se pidió a los estudiantes construir ellos mismos las preguntas (bajo la mediación de la docente), basándose en los datos numéricos que ofrecía la infografía.	Video, fotografías, escritos en los cuadernos de los estudiantes.						
3 (Desarrollo)	Los estudiantes buscarán dar respuesta a la pregunta realizada y, a partir del siguiente esquema, de manera individual responderán a la pregunta problema. <table border="1" data-bbox="313 1081 600 1186"> <thead> <tr> <th>Análisis</th> <th>Resuelvo</th> <th>Respondo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Los estudiantes escriben cual operación emplear, justificando su respuesta.</td> <td>Los estudiantes desarrollan la operación.</td> <td>Los estudiantes deben interpretar el resultado obtenido.</td> </tr> </tbody> </table>	Análisis	Resuelvo	Respondo	Los estudiantes escriben cual operación emplear, justificando su respuesta.	Los estudiantes desarrollan la operación.	Los estudiantes deben interpretar el resultado obtenido.	1. El estudiante reconoce y diferencia situaciones problemáticas de tipo aditivo y multiplicativo. 2. El estudiante reconoce y aplica estrategias para desarrollar adecuadamente el procedimiento en una situación problema. 3. El estudiante es capaz de interpretar la respuesta obtenida en una situación problema que involucre operaciones básicas matemáticas.	No cambió	Video, fotografías, escritos en los cuadernos de los estudiantes.
Análisis	Resuelvo	Respondo								
Los estudiantes escriben cual operación emplear, justificando su respuesta.	Los estudiantes desarrollan la operación.	Los estudiantes deben interpretar el resultado obtenido.								
4 (Desarrollo)	Luego, se forman grupos de trabajo en los que los estudiantes conversarán sobre los procedimientos realizados, comprensiones y resultados, debatiendo el porqué de estos.	A partir del trabajo colaborativo... 1. El estudiante reconoce y diferencia situaciones problemáticas de tipo aditivo y multiplicativo.	No cambió	Videos, fotografías.						
5 (Desarrollo)	Los estudiantes desarrollarán de forma colaborativa el ejercicio propuesto, empleando nuevamente el esquema anterior.	A partir del trabajo colaborativo... 2. El estudiante reconoce y aplica estrategias para desarrollar adecuadamente el procedimiento en una situación problema. 3. El estudiante es capaz de interpretar la respuesta obtenida en una situación problema que involucre operaciones básicas matemáticas.	No cambió	Video, fotografías, escritos en los cuadernos de los estudiantes.						
6 (Cierre)	Finalmente se comparará el proceso desarrollado por cada grupo, realizando las correcciones al ejercicio, empleando nuevamente el esquema análisis – resuelvo – respondo.	1. El estudiante reconoce y diferencia situaciones problemáticas de tipo aditivo y multiplicativo. 2. El estudiante reconoce y aplica estrategias para desarrollar adecuadamente el procedimiento en una situación problema. 3. El estudiante es capaz de interpretar la respuesta obtenida en una situación problema que involucre operaciones básicas matemáticas.	No cambió	Video, escritos en los cuadernos de los estudiantes.						

Anexo Q: Transcripción audio rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto.
Segundo ciclo de reflexión, grado tercero, 2019

IED: Colegio Rafael Uribe Uribe	Grado: Tercero
Fecha: junio, 2019	Asignatura: Matemáticas
Actividad: Rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto	
 <p>Haz clic aquí para ver la infografía del gigantesaurio</p>	
(infografía motivadora)	
<p>VEO</p> <p>Profesora: (luego de que los estudiantes tuvieron un momento para observar la infografía del Gigantosaurio) <i>listo chicos. ¿Qué vieron en la imagen?</i></p> <p>Karen: <i>veo números: un dinosaurio y unas personas.</i></p> <p>Emmanuel: <i>veo un T -Rex</i></p> <p>Profesora: <i>¿será que es un T Rex?</i></p> <p>Estudiantes: <i>no, es un gigante viento del sur.</i></p> <p>Anderson: <i>veo un mapa</i></p> <p>Karol: <i>veo huesos</i></p> <p>Alisson: <i>Veo letras</i></p> <p>Luis: <i>Veo un texto discontinuo.</i></p> <p>Profesora: <i>¿Por qué dices que es un texto discontinuo?</i></p> <p>Luis: <i>porque...</i></p> <p>Anny: <i>profe, porque tiene imágenes y texto, y el texto está como...</i></p> <p>Alisson: <i>no está organizado como un texto normal,</i></p> <p>Profesora: <i>¿a qué te refieres con normal?</i></p> <p>Alisson: <i>pues que está como desordenado, no es como por ejemplo en un cuento.</i></p> <p>Profesora: <i>y, ¿en qué se diferencia el cuento a este tipo de texto?</i></p> <p>Mateo: <i>en la forma profe, porque en el cuento es más organizado, tiene un inicio, u nudo y un final,</i></p> <p>Profesora: <i>¿y en esta infografía?</i></p> <p>Felipe: <i>en esta no hay un inicio ni un nudo ni u fin porque no es un cuento profe.</i></p>	
<p>PIENSO</p> <p>Profesora: <i>hablemos entonces de lo que pensamos.</i></p> <p>Emmanuel: <i>pienso que es un T- Rex</i></p> <p>Johan: <i>pienso que es más grande que un humano.</i></p> <p>Profesora: <i>¿por qué lo dices?</i></p> <p>Johan: <i>porque se ve en el cuadrado de abajo, donde esta como el dibujo de una persona, y la persona es muy pequeñita.</i></p> <p>Profesora: <i>ah ok, te refieres a este diagrama (señala la parte inferior izquierda de la infografía).</i></p> <p>Luis: <i>pienso que el gigantesaurio es de la familia del T – Rex.</i></p> <p>Profesora: <i>¿qué te hace decir eso?</i></p> <p>Luis: <i>es que el T Rex también es muy grande</i></p> <p>Profesora: <i>ok, estás haciendo una comparación.</i></p> <p>Dilan: <i>pienso que come muchos dinosaurios.</i></p>	
<p>ME PREGUNTO</p> <p>Profesora: <i>bien, ¿qué preguntas podemos hacer sobre la infografía?</i></p> <p>Luis: <i>Me pregunto por qué el nombre tiene ese significado.</i></p> <p>Sebastian: <i>Me pregunto si hay otros dinosaurios más grandes.</i></p>	

Anexo R: Matriz de evaluación clase de matemáticas. Segundo ciclo de reflexión, grado tercero, 2019.

FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</i>	<i>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</i>	<i>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.</i>
Se alcanzó el propósito puesto que se evidenció la participación de la mayoría de los estudiantes en la rutina de pensamiento. Además, todos tuvieron acceso a la infografía y tuvieron la oportunidad de establecer conexiones entre el tema de interés y el propósito de la clase.	Si bien no todos los estudiantes participaron en la rutina de pensamiento, el hecho de que cada uno tuviera la infografía en físico, permitió que la leyeran y seguramente la analizaran de acuerdo al propósito de la clase.	
Aproximadamente un 40% de los estudiantes generaron preguntas, y otro 40% estableció relaciones entre las preguntas y las operaciones empleadas para resolver la situación.	Un pequeño porcentaje no se hizo participe en la actividad, sin embargo, es difícil establecer si alcanzaron el propósito en esta fase.	Dar la oportunidad a los estudiantes de elaborar las preguntas es más significativo que el hecho de que se les imponga. Este ajuste fue significativo para los estudiantes y es una acción a continuar implementando.
Aproximadamente un 60% logró reconocer la operación adecuada para responder a las preguntas. Aproximadamente un 40% logró aplicar las estrategias o el procedimiento adecuado para llegar al resultado numérico correcto. Aproximadamente un 20% logró hacer una interpretación correcta del resultado obtenido, con base a la pregunta planteada.	Algunos estudiantes no han llegado a comprensiones acertadas sobre el uso de las operaciones de suma, resta y multiplicación. Algunos estudiantes no han logrado comprender el algoritmo correcto de las operaciones de suma, resta y multiplicación. Algunos los estudiantes no logran interpretar un resultado numérico en determinada operación y la pregunta planteada inicialmente Algunos estudiantes no realizaron el ejercicio individual, guiándose de lo que realizaron otros compañeros.	Se puede variar la metodología, realizando alguna de estas acciones: 1. realizar el ejercicio grupal únicamente, y luego pasar al análisis de lo realizado por grupos. 2. Realizar primero el ejercicio grupal, luego permitir que cada estudiante lo corrija de forma individual, y, finalmente, analizarlo. 3. Realizar el ejercicio de forma individual, luego grupal, y luego analizarlo (esta fue la metodología para esta clase).
Un 30% <u>logró</u> argumentar porqué se debía emplear la operación correcta. Un 60% logro reconocer la operación a realizar en las preguntas planteadas.	Algunos estudiantes no lograron las comprensiones esperadas posiblemente porque no han comprendido la aplicabilidad de las operaciones. Otros estudiantes posiblemente no lograron las comprensiones esperadas quizá porque tuvo más validez el argumento de otro compañero cuya respuesta no fue acertada.	
Un 60% de los estudiantes logró reconocer la operación adecuada para la pregunta. Pero un 50% logró realizar adecuadamente el procedimiento. Un 50% logro interpretar el valor obtenido, en relación con la pregunta problema.	El trabajo colaborativo permitió en algunos grupos el reconocimiento de la operación adecuada y su correcta aplicación e interpretación.	
Un 90% logro con mediación de la docente reconocer la operación correcta para resolver la pregunta, desarrollar adecuadamente el algoritmo e interpretar el valor numérico con la pregunta planteada.	La mediación de la docente sirvió para aclarar dudas y posibilitó un andamiaje entre los conocimientos del estudiante con los nuevos conocimientos. Es necesario continuar reforzando estos propósitos con los estudiantes que aún presentan dificultades en el logro de los objetivos incluso con la mediación de la docente.	

Anexo S: Formato Unidad de Comprensión. Tercer ciclo de reflexión, grado tercero, 2019

UNIDAD DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE – LOCALIDAD 19			
<p>Esta unidad está planteada para ser desarrollada con el grupo de estudiantes del grado tercero b de la jornada de la tarde del colegio Rafael Uribe Uribe, de la localidad Ciudad Bolívar. Los estudiantes se encuentran en edades entre los 7 a 9 años de edad. En este grupo se tienen dos estudiantes con déficit cognitivo leve y otro estudiante con diagnóstico de TDAH (Trastorno de déficit de atención e hiperactividad). La mayoría pertenecen a familias nucleares y un porcentaje más reducido a familias monoparentales, en su mayoría con jefatura femenina, en donde la figura paterna no está presente, en algunos casos por abandono o por privación de la libertad. La gran mayoría de las familias cuenta con acceso a recursos tecnológicos, disponiendo de al menos un computador con internet en la casa. Las familias se han involucrado con el proceso de los estudiantes, sin embargo, para algunos casos (4 o 5 estudiantes) no se evidencia un acompañamiento significativo.</p> <p>En el Colegio Rafael Uribe Uribe se adoptó el enfoque de la Pedagogía dialogante, desde el cual se concibe al ser humano desde tres dimensiones: afectiva, expresiva y cognitiva, por lo cual, desde los planes de estudio del colegio se plantean propósitos de aprendizaje que respondan a estas dimensiones. Por otro lado, el Proyecto Educativo Institucional del colegio es el desarrollo de habilidades comunicativas y valores humanos.</p>			
Docente: Liliana Andrea Ruiz Céspedes		Grado: 3b	Ciclo: II
TOPICO GENERATIVO: <i>El lugar donde vivo: mi entorno inmediato.</i>			
HILO CONDUCTOR (comprensión a largo plazo): - Reconozco las características del lugar donde vivo para incidir positivamente sobre este. - Me ubico en el entorno que me rodea.			
Áreas disciplinares: ciencias sociales - ética – español – matemáticas – tecnología			
Contenidos integrados: la localidad, el afiche, análisis de datos (organización de la información y gráficos de datos), herramientas de búsqueda.			
ESTÁNDARES		DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	
<p>Sociales: Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías. •Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y en las organizaciones de mi entorno.</p> <p>Español: •Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación. •Doy crédito a las diferentes fuentes de la información obtenida (cuento a quién entrevisté, qué libros miré, qué fotos comparé...).</p> <p>Matemáticas: - Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros). - Organizo la información utilizando cuadros, gráficas...•Establezco relaciones entre la información obtenida en diferentes fuentes y propongo respuestas a mis preguntas.</p> <p>Tecnología: - Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades (MEN, 2008).</p>		<p>Sociales: 2. Relaciona las características biogeográficas (...) del lugar donde vive, con las actividades económicas que se realizan. 3. Explica las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio, asociadas al número de habitantes e infraestructura (...) del lugar donde vive. 4. Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan (...) en el lugar donde vive, a partir de sus características culturales (lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión, uso del suelo).</p> <p>Español: 1. Lee en voz alta, con fluidez y con la entonación adecuada según el mensaje del texto. 6. Establece la relación entre palabras, imágenes en un texto.</p> <p>Matemáticas: 10. lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras, y/o pictogramas, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno.</p>	
METAS DE COMPRENSIÓN			
Contenido	Método	Propósito	Formas de comunicación
<p>Afirmación: MC 1 Los estudiantes comprenderán qué es una localidad y cómo las características de esta inciden en la vida de las personas.</p> <p>Pregunta: - ¿Qué es una localidad? - ¿Cuáles son las características de la localidad en la que vivo?</p>	<p>Afirmación: MC 2 Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre formas de acceder al conocimiento de las principales características de su localidad.</p> <p>Pregunta: - ¿cómo puedo conocer las características del lugar donde vivo? - ¿mediante la aplicación de una encuesta puedo conocer las necesidades del lugar donde vivo?</p>	<p>Afirmación: MC 3 Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la importancia de identificar las principales características del lugar donde viven para poder incidir positivamente sobre este.</p> <p>MC 4 Los estudiantes desarrollarán sentido de pertenencia por la localidad y comprenderán la importancia de valorar el lugar que habitan.</p> <p>MC 5 Los estudiantes comprenderán la importancia de ubicarse espacialmente en su localidad.</p> <p>Pregunta: - ¿Cuál es la importancia de reconocer las características de mi localidad?</p>	<p>Afirmación: MC 6 Los estudiantes demostrarán los niveles de comprensión alcanzados, por medios orales, escritos y prácticos.</p> <p>Pregunta: - ¿Cómo puedo demostrar mis comprensiones sobre mi localidad y sus características? - ¿Cómo puedo incidir positivamente para mejorar</p>

		- ¿cómo puedo ubicarme espacialmente en mi entorno?	- ¿Para qué me sirve aprender a ubicarme espacialmente en el lugar que habito?	algunas de las condiciones de mi localidad?
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN			VALORACIÓN	
MC	Exploratorio o preliminar	Tipo	Fuentes	Criterios
1, 2	A partir de una imagen de la localidad Ciudad Bolívar, se realizará la rutina de pensamiento: <i>veo, pienso, me pregunto</i> .	Informal	Docente, compañeros	Conocimientos previos, inquietudes.
2, 5	Mediante el uso de la herramienta Google Earth, los estudiantes realizarán un recorrido virtual por algunos de los lugares de la localidad.	Informal	Docente, compañeros, autoevaluación	Reflexiones y conexiones con conocimientos previos, inquietudes.
1, 2	Mediante la observación de imágenes que los estudiantes traerán de sus casas, se buscará que identifiquen algunas de las características del lugar donde viven.	Informal	Docente, autoevaluación	Reflexiones, inquietudes.
1, 2, 3	Los niños escribirán algunas de las características de su localidad, observadas a partir de los recursos empleados o determinadas por conocimientos previos.	Formal	Docente, compañeros, autoevaluación	Soporte escrito de las relaciones entre los conocimientos previos y las nuevas reflexiones.
2, 3	Investigación guiada Partiendo de las características que los estudiantes identificaron, se pedirá a cada estudiante plantear una pregunta. (ejemplo: característica: inseguridad. Pregunta: ¿es la localidad Ciudad Bolívar segura?)	Informal	Docente, compañeros, autoevaluación	Pertinencia, relación de la pregunta elaborada con el tópico.
2, 3	Los estudiantes leerán sus preguntas y se plasmarán en el tablero, elaborando un formato de encuesta, el cual los estudiantes aplicarán a un miembro de su familia, como actividad para la casa.	Formal	Docente, compañeros, autoevaluación	Pertinencia y calidad de la encuesta en cuanto a ortografía y redacción, aplicación de la encuesta a un miembro de la familia.
2, 3	Los estudiantes aplicarán el instrumento a una muestra de 55 personas de la institución (estudiantes, docentes y funcionarios que residan en la localidad). Para la aplicación de la encuesta, se formarán grupos de 3 estudiantes (en total 11 grupos) y cada grupo encuestará a 5 personas diferentes.	Formal Informal	Docente. compañeros, autoevaluación	Ejercicio de aplicación de las encuestas. Trabajo en equipo, reflexiones personales.
2, 6	Se procederá a tabular los resultados de las encuestas en clase de matemáticas, empleando formatos de tablas de frecuencia y diagrama de barras.	Formal	Docente	Tabulación de la información recolectada, mediante valoración verbal.
6	Proyecto final de síntesis En clase de español, los niños elaborarán carteleras en donde se visibilicen los resultados del estudio realizado e inviten a los demás estudiantes a pensar en acciones para mejorar la localidad. Se elaborarán y entregarán invitaciones para convocar a otros estudiantes a asistir a la presentación de los resultados del estudio.	Informal	Docente, Compañeros	Comentarios y correcciones por escrito y retroalimentación de los demás compañeros del afiche y las invitaciones realizadas.
6	Los estudiantes expondrán el proceso realizado, los resultados del estudio y las reflexiones de este a otros estudiantes y docentes del colegio, en un día y hora específicos.	Formal	Docente, Compañeros, autoevaluación	Rúbrica de evaluación a diligenciar por la docente de aula y otros docentes. Matriz de autoevaluación.

Anexo T: Transcripción audio rutina de pensamiento *Veo, pienso, me pregunto*. Tercer ciclo de reflexión, grado tercero, 2019.

IED: Colegio Rafael Uribe Uribe	Grado: Tercero
Fecha: agosto, 2019.	Asignaturas: ciencias sociales - ética – español – matemáticas – tecnología
Actividad: Rutina de pensamiento <i>Veo, pienso, me pregunto</i>	
<p>Apartados de la rutina de pensamiento</p> <p>VEO</p> <p>Profesora: (luego de que los estudiantes tuvieron un momento para observar la imagen del barrio) <i>¿listo? hablemos entonces de lo que vimos. ¿Qué vieron en la imagen?</i></p> <p>Juan David: <i>¡profesora eso es aquí cerquita!</i></p> <p>Profesora: <i>si señor, y, ¿que viste en la imagen?</i></p> <p>Juan David: <i>emmm, un carro, un taxi.</i></p> <p>Profesora: <i>¿qué más? Otra persona...</i></p> <p>Miguel: <i>arboles</i></p> <p>Anderson: <i>esa casa de ahí</i> (señalando una parte de la imagen) <i>creo que yo la conozco... creo que es un supermercado.</i></p> <p>Profesora: <i>¡sí! Es el que queda hacia arriba</i> (indicando el sur) <i>¿qué otra cosa ven?</i></p> <p>Anny: <i>profe hay una calle... y... andenes</i></p> <p>Alisson: <i>yo veo basura en los andenes</i></p> <p>Mateo: <i>Veo letras</i></p> <p>PIENSO</p> <p>Profesora: <i>ahora cuéntenme que piensan de la imagen.</i></p> <p>Felipe: <i>pienso que hacen falta carros, buses.</i></p> <p>Profesora: <i>¿Por qué piensas eso? ¿te gustaría que hubiera más carros?</i></p> <p>Felipe: <i>es que por esa calle pasan muchos buses.</i></p> <p>Nicolás: <i>yo pienso que ese lugar es inseguro.</i></p> <p>Profesora: <i>¿inseguro? ¿Qué te hace decir eso?</i></p> <p>Nicolás: <i>profe es que por ahí cerca hay una cuadra y ahí se meten unos ñeros a fumar.</i></p> <p>ME PREGUNTO</p> <p>Profesora: <i>bien, quiero escuchar que preguntas se les ocurre sobre la imagen...</i></p> <p>Alisson: <i>profe, me pregunto por qué hay basura botada en los andenes.</i></p> <p>Luis: <i>yo me pregunto cuando pasa el camión de basura.</i></p>	



Anexo U: Matriz de planeación, cuarto ciclo de reflexión, clase ciencias naturales, 2020




UNIVERSIDAD DE LA SABANA – MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO No. 4 – LESSON STUDY						
Profesor investigador: Lilliana Ruiz		Asesor: Jhon Alexander Alba, Mg.		Fecha: 12 / 13 de junio de 2019	Grado: Tercero	Área: C. Naturales
Foco: Entorno Vivo.		Resultados previstos de aprendizaje: <u>DBA No. 6:</u> Comprende las relaciones de los seres vivos con otros organismos de su entorno (intra e interespecíficas) y las explica como esenciales para su supervivencia en un ambiente determinado. Estándar Básico de Competencias en Lenguaje 1 a 3 grado: Explico adaptaciones de los seres vivos al ambiente.				
FASE DE PLANEACIÓN						
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	
1 (Inicio)	Saberes previos Por grupos se pide a los estudiantes revisar las relaciones encontradas en el ejercicio de campo de la clase anterior (cuadro comparativo de las relaciones entre elementos bióticos y abióticos del colegio). Se pide a un relator por cada grupo comentar cuales relaciones entre estos factores hallaron.	Identificar los saberes previos de los estudiantes para posteriormente, establecer conexiones con los nuevos conceptos.		Cuadros comparativos elaborados previamente por los estudiantes.	Coevaluación: Preguntas sobre las percepciones del trabajo de los pares, en cada grupo.	
2 (Inicio)	Enunciación Se explica a los estudiantes las relaciones entre las especies, mediante imágenes. Luego los estudiantes registran en su cuaderno las definiciones de las relaciones entre las especies.	META DE CONTENIDO: Identifica y comprende las principales relaciones entre las especies.		Elaboración de diagrama por parte de los estudiantes.	Heteroevaluación: verificación de la realización del diagrama – cuadro.	
3 (Desarrollo)	Modelación: Explico adaptaciones de los seres vivos al ambiente. Se proyecta la película "Buscando a Nemo" y previamente se pide a los estudiantes tomar nota de las relaciones encontradas en los personajes de la película.	META DE PROPÓSITO: Comprende las relaciones de los seres vivos con otros organismos de su entorno (intra e interespecíficas)	Especificar que, durante la proyección de la película, se deben observar y reconocer las relaciones inter e intraespecíficas.	Apuntes de los estudiantes. Registros de voz de los aportes de los estudiantes.	Heteroevaluación: preguntas a lo largo de la película, sobre las relaciones vistas entre los personajes de la película.	
4 (Desarrollo)	Ejercitación: Por grupos, se pide a los estudiantes dialogar sobre las relaciones encontradas en la película y clasificar dichas relaciones encontradas.	META DE MÉTODO: Describe estrategias y mecanismos de adaptación de los seres vivos a su entorno.	En 8 grupos de 4 estudiantes, se facilitarán imágenes, nombres y definiciones correspondientes a las relaciones interespecíficas e intraespecíficas. Cada grupo deberá hallar la definición adecuada a cada una de las relaciones y una imagen que la ejemplifique. luego deberán argumentar el porqué de su elección.	Fotos de las clasificaciones realizadas por los grupos	Coevaluación: Se preguntará a los estudiantes por las percepciones del trabajo grupal realizado.	
5 (Cierre)	Demostración y síntesis: Se escoge un relator de cada grupo, quien mencionará las clasificaciones que realizaron en cada grupo, a partir de lo cual se generará una nueva clasificación.	META DE COMUNICACIÓN: Describe y registra y explica las relaciones intra e interespecíficas en un ecosistema.		Registros de voz de los estudiantes, por grupo. Cuadro comparativo elaborado por cada estudiante.	Autoevaluación: diligenciamiento de formato de autoevaluación. Heteroevaluación: comprensiones sobre las relaciones interespecíficas y asociaciones con los comportamientos del ser humano.	

Anexo V: Transcripción de audio, Clase de ciencias naturales. Cuarto ciclo de reflexión, 2020

IED: Colegio Rafael Uribe Uribe	Grado: Tercero
Fecha: agosto, 2019.	Asignatura: ciencias sociales - ética – español – matemáticas – tecnología
Actividad:	
<p>Apartados de la rutina de pensamiento</p> <p>Grupo 1: Competencia. <i>"Escogimos la imagen del oso con el tigre, es competencia porque los dos luchan por comida"</i>.</p> <p>Grupo 2: Parasitismo: <i>"Es la mosca en la mano del humano"</i>.</p> <p>Grupo 3: Comensalismo. <i>"El comensalismo es la mosca en la mano del humano, porque la mosca se está alimentando de la sangre y no perjudica al hombre"</i>. Profesora: <i>¿qué dicen los demás?</i> Algunos estudiantes: <i>¡no! Eso es parasitismo.</i> profesora: <i>¿por qué?</i> Angie: <i>porque el mosquito si está perjudicando a la mano porque le dejó un granito.</i> Sara: <i>además le está sacando sangre y eso no es bueno para el humano.</i> Profesora: <i>¿Entonces qué es comensalismo? Denme un ejemplo.</i></p> <p>Grupo 4. Comensalismo. <i>"Profe, el pez remora y el tiburón. Se beneficia el pez remora porque come los restos de lo que come el tiburón. También se beneficia con protección porque nadie se le va a acercar porque está al lado del tiburón"</i>.</p> <p>Grupo 5: Mutualismo. <i>"El pájaro le está ayudando al búfalo a quitarle los bichos, las garrapatas", entonces las dos especies se están beneficiando, porque uno come y el otro ya no tiene bichos"</i>.</p> <p>Profesora: Profesora: <i>¿y el tiburón? ¿qué pasa con el tiburón? ¿Se perjudica o se beneficia?</i> Estudiantes: <i>ni se beneficia ni se perjudica profe.</i></p> <p>Grupo 6: Depredación. <i>El oso se está comiendo al pez.</i></p>	

Anexo W: Matriz de planeación, quinto ciclo de reflexión, clase de matemáticas, 2020

UNIVERSIDAD DE LA SABANA – MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO No. 5 – LESSON STUDY																				
Profesor investigador: Liliana Ruiz		Asesor: José Eduardo Cifuentes, PhD.	Fecha: 16 de abril de 2020	Grado: Tercero	Área: Matemáticas															
Foco: Pensamiento aleatorio y variacional.		Resultados Previstos de Aprendizaje: DBA No. 10: Lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras y/o pictogramas con escala, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno. Estándar Básico de Competencias en Lenguaje 1 a 3 grado: Interpreto cualitativamente datos referidos a situaciones cotidianas. Clasifico y organizo datos de acuerdo a cualidades y atributos y los presento en tablas.																		
FASE DE PLANEACIÓN																				
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN															
1 (Inicio)	<p>Rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto. Se presenta a los estudiantes la siguiente diapositiva</p> <p>En el comedor del colegio se hace una encuesta para saber cuales son las frutas preferidas de los estudiantes de grado cuarto.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>FRUTA FAVORITA</th> <th>FRECUENCIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Manzana</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Pera</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Banano</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Fresas</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Papaya</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Naranja</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p>Total de estudiantes: 35</p>  <p>Se plantean las siguientes preguntas:</p> <p>Que puedes deducir de la tabla? Cuál es el propósito de la tabla? ¿Para qué crees que puede servir?</p>	FRUTA FAVORITA	FRECUENCIA	Manzana	7	Pera	4	Banano	12	Fresas	5	Papaya	6	Naranja	1	Identificar los saberes previos de los estudiantes para posteriormente, introducir el tema a abordar.	No hubo cambios	Video de la clase. Transcripción de apartados de la rutina de pensamiento.	Heteroevaluación: preguntas sobre las comprensiones de los estudiantes sobre la tabla.	
FRUTA FAVORITA	FRECUENCIA																			
Manzana	7																			
Pera	4																			
Banano	12																			
Fresas	5																			
Papaya	6																			
Naranja	1																			
2 (Inicio)	<p>Enunciación</p> <p>Se presenta a los estudiantes el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=ahEMDoyTyMs y luego la siguiente diapositiva:</p> <p>¿Para qué me sirve una tabla de frecuencia?</p> <p>Comprende</p> <p>Las tablas de frecuencias permiten registrar de manera organizada cada uno de los datos de un estudio estadístico con la frecuencia correspondiente. La frecuencia corresponde al número de veces que se repite cada dato o respuesta.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de libro</th> <th>Voces</th> <th>Frecuencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>De aventuras</td> <td>//// /</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>De misterio</td> <td>//// //</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>De humor</td> <td>////</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Científicos</td> <td>//</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> <p>• En la tabla se registra el tipo de libros preferidos por un grupo de niños.</p> <p>Según la tabla se puede afirmar que ocho niños prefieren los libros de misterio.</p>  <p>Se explica a los estudiantes qué es una tabla de frecuencia y para qué sirve.</p>	Tipo de libro	Voces	Frecuencia	De aventuras	//// /	6	De misterio	//// //	8	De humor	////	4	Científicos	//	2	Comprendo que las tablas de frecuencia permiten representar datos.	No hubo cambios	Video de la clase.	Heteroevaluación: preguntas sobre las comprensiones de los estudiantes sobre la tabla. Autoevaluación: preguntas sobre lo que no queda claro, sobre lo que se comprendió con esta actividad.
Tipo de libro	Voces	Frecuencia																		
De aventuras	//// /	6																		
De misterio	//// //	8																		
De humor	////	4																		
Científicos	//	2																		

<p>3 (Desarrollo)</p>	<p>Activación ¿Cuál es tu materia favorita?</p> <table border="1" data-bbox="365 241 690 378"> <thead> <tr> <th>Materia</th> <th>Votos</th> <th>Frecuencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Español</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Matemáticas</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sociales</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Naturales</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ética y religión</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Educación física</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tecnología</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Artes</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Total de estudiantes: 35</p> 	Materia	Votos	Frecuencia	Español			Matemáticas			Sociales			Naturales			Ética y religión			Educación física			Tecnología			Artes			<p>Interpreto cualitativamente datos referidos a situaciones del entorno.</p>	<p>No hubo cambios</p>	<p>Video de la clase. Tabla de frecuencia diligenciada.</p>	<p>Heteroevaluación: preguntas sobre comprensiones alcanzadas en el diligenciamiento de la tabla de frecuencia.</p>
Materia	Votos	Frecuencia																														
Español																																
Matemáticas																																
Sociales																																
Naturales																																
Ética y religión																																
Educación física																																
Tecnología																																
Artes																																
<p>4 (Desarrollo)</p>	<p>Síntesis y conclusiones Se indaga con los estudiantes las comprensiones adquiridas y se van diligenciando en una diapositiva. ¿Qué aprendimos? </p>	<p>Comprendo que las tablas de frecuencia permiten representar datos de forma organizada. Comprendo que las tablas de frecuencia contienen información que puedo interpretar de diferentes formas.</p>	<p>No hubo cambios</p>	<p>Respuestas a la pregunta ¿Qué aprendimos?</p>	<p>Autoevaluación: Los estudiantes visibilizan las comprensiones alcanzadas a lo largo de la clase.</p>																											
<p>5 (Cierre)</p>	<p>Demostración: Ahora, ¡hazlo tu mismo!</p>  <p>Elabora en tu cuaderno una tabla de frecuencia en donde representes la información del mapa.</p>	<p>Clasifico y organizo datos de acuerdo a cualidades y atributos y los presento en tablas.</p>	<p>No hubo cambios</p>	<p>Ejercicio realizado por los estudiantes. Video de la clase y transcripción de audios de la coevaluación.</p>	<p>Coevaluación: Observación y dialogo sobre algunas de las tablas de frecuencia elaboradas por los estudiantes. Heteroevaluación: realimentación de tipo verbal (oral y escrito) a través de mensajes vía WhatsApp.</p>																											

Anexo X: Transcripción de audio. Quinto ciclo de reflexión, 2020

IED: Colegio Hernando Durán Dussán	Grado: Tercero
Fecha: abril, 2020.	Asignatura: matemáticas
Actividad: Rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto	
Apartados de la rutina de pensamiento	
<p>VEO Profesora: <i>Vamos a mirar esta diapositiva (refiriéndose a la diapositiva en la cual se encuentra una tabla de frecuencia sobre las frutas favoritas de un grupo de estudiantes), van a leer muy bien lo que dice ahí y luego me van a contar por el chat lo que ven en esa diapositiva. Recuerden que el que quiera hablar lo puede hacer por el chat o puede levantar la manito y yo les voy dando la palabra. No vayamos a abrir los micrófonos al tiempo porque no os escuchamos, ¿ok? Bien.</i></p> <p>Angie: <i>veo manzanas</i> Johan: <i>fresas</i> Manuela: <i>bananos</i> Julian: <i>muchas frutas</i> Jorge: <i>palabras</i> Profesora: <i>¿qué más?</i> Karol: <i>un cuadrito, una tabla.</i> Duván: <i>veo que en la tabla hay números y frutas... nombres de frutas.</i></p> <p>PIENSO Profesora: <i>bien, ahora me van a contar lo que piensan de lo que vieron.</i> Alisson: <i>yo pienso que esa encuesta se la hicieron a unos estudiantes en un colegio.</i> Profesora: <i>si, en la diapositiva lo dice. ok, ¿qué otra cosa piensan?</i> Julian: <i>pienso que les preguntaron sólo a 35 niños.</i> Profesora: <i>ok, también podemos afirmar eso porque lo dice en la tabla. ¿Qué más?</i> Duván: <i>pienso que a la mayoría le gusta el banano.</i> Profesora: <i>¿y porque lo dices?</i> Duván: <i>porque fue la fruta que más votos tuvo profe, tiene 12 votos.</i> Profesora: <i>ok, ¿quién más?</i> David: <i>profe Lili, yo creo que como que la que más les gusta es el banano, es la fruta que más tiene votos.</i> Profesor: <i>muy bien chicos, y, ¿para qué creen que sirve esa tablita que ven ahí?</i> Julian: <i>pues no sé, yo creo que sirve como para poner los votos, como para organizarlos.</i></p> <p>ME PREGUNTO Profesora: <i>cuéntenme que preguntas podemos hacernos de la imagen. Quiero escuchar a los que no han hablado... si quieren pueden hacerlo por el chat...</i> Leonardo: <i>¿Por qué no les gusta casi la naranja?</i> Profesora: <i>¿Por qué lo dices?</i> Leonardo: <i>porque tuvo un solo voto.</i> Sara: <i>me pregunto quién hizo la encuesta.</i> Brandon: <i>yo me pregunto para qué sirve esa tabla</i> Profesora: <i>¿alguien puede contestar la pregunta de Brandon?</i> Sara: <i>¡yo profe! Pues, yo creo que sirve como para saber que opinan las personas sobre algo. Y además para organizar los votos; como las respuestas que la gente diga.</i></p>	

Anexo Y: Certificado Ponencia VI Coloquio Internacional Formación en Pensamiento Reflexivo y Crítico



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA DECANATURA DE DIVISIÓN
DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA,

Certifica que

Liliana Andrea Ruiz Céspedes

Participó como PONENTE en el: **CC.**

VI Coloquio Internacional

“Formación en Pensamiento Reflexivo y Crítico: Un Aporte a la Investigación en la Educación y Ciencias Afines en Posgrados”

Realizado en la ciudad de Bogotá D.C. los días 14,15 y 16 de mayo 2020

Se expide en la ciudad de Bogotá D.C. Colombia, a los 21 días del mes mayo de 2020.

Fray, Javier Antonio CASTELLANOS O.P.
Decano de División de Educación Abierta y a Distancia

PEDRO ANTONIO VELA GONZÁLEZ ED. D
Decano de la Facultad de Educación

La autenticidad de este documento puede ser verificada en el registro electrónico de la Universidad Santo Tomás que se encuentra en el sitio web http://admoneventos.usta.edu.co/valida_certificado.php ingresando el número de documento y el código gl7navvKl3