



**Transformación de la práctica de enseñanza de una docente en Ciencias Sociales a partir
de la reflexión sistemática en las acciones de planeación, implementación y evaluación de
los aprendizajes**

Yira Lesandre García Sánchez

Asesora

Gabriela Victoria Atehortúa Leguizamón

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

2020

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía permanente en este camino que llamamos vida.

A mi compañero de vida Oscar, por su apoyo incondicional y su paciencia infinita en
este largo proceso.

A mi bello tesoro Siloé, a quién amo infinitamente y me animó constantemente con
sus palabras dulces y tiernas.

A mis padres por su amor y sabiduría en los momentos de dificultad.

Agradecimientos

A mi asesora Gabriela Atehortúa por ser guía en este proceso y orientar mi trabajo.

A la secretaria de Educación de Bogotá por darme la oportunidad de estudiar y creer en la capacidad investigativa y transformadora de los maestros.

A mis padres, esposo e hija por siempre estar con sus palabras, acciones y decisiones, son mi fortaleza.

A mi amiga Janeth, por su amistad y apoyo incondicional, siempre creyendo fehacientemente en mí.

A mis compañeros de la Maestría, Daniel, Adriana, Carolina y Angélica, ustedes hicieron de las clases un camino para aprender y compartir saberes.

A las personas que se volvieron Amigas en la Maestría, Luisa y Liliana, gracias por todo lo aprendido y construido, son unas excelentes maestras.

A mis estudiantes del colegio Almirante Padilla, por sus valiosos aportes y apoyo a mis propuestas, ustedes son la razón de seguir creyendo en la educación.

Todos, siempre en mi corazón.

Yira García Sánchez.

Resumen

La presente investigación se desarrolló en una institución educativa de Bogotá, perteneciente a la localidad de Usme y tuvo como propósito evidenciar la transformación de la práctica de enseñanza de una docente en Ciencias Sociales a partir de la reflexión sistemática en sus acciones (planear, implementar y evaluar) con el objetivo de cualificar sus prácticas y favorecer aprendizajes en sus estudiantes.

De esta manera, la investigación realizada se basó en el enfoque cualitativo, siendo ésta de tipo descriptivo y adoptando el diseño de la Investigación-Acción bajo la metodología de las Lesson Study. En un comienzo se hizo un recorrido por los antecedentes de la práctica de enseñanza y las formas en que eran abordadas las acciones constitutivas de la misma, para luego continuar con el análisis de VI ciclos de reflexión enmarcados en la Enseñanza para la comprensión y que dieron cuenta de una progresiva transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los principales hallazgos se evidenciaron en la evaluación de los aprendizajes cuando ésta se convirtió en una “herramienta para el aprendizaje” (López A. , 2013) y una “oportunidad para aprender” (Anijovich & Capelleti, 2017), así como en la demostración de que la docente investigadora al someter su práctica a una reflexión sistemática y colaborativa propició escenarios para la construcción de saber pedagógico que apuntaron a enriquecerla y mejorarla.

Palabras clave: práctica de enseñanza, reflexión, enseñanza para la comprensión, evaluación formativa.

Tabla de Contenido

CAPÍTULO I	1
ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA	1
CAPITULO II	6
CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRACTICA DE	6
ENSEÑANZA ESTUDIADA.	6
2.0 CONTEXTO LOCAL	7
2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	8
2.2 CONTEXTO DE AULA	12
CAPÍTULO III	14
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	14
3.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN	14
3.2 IMPLEMENTACIÓN	15
3.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	17
CAPÍTULO IV	20
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	20
4.1 OBJETO DE ESTUDIO	20
4.1.1 JUSTIFICACIÓN	21
4.1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	22
4.1.3 OBJETIVO GENERAL.....	22
4.1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
4.2 ENFOQUE	23
4.3 ALCANCE	24

4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
4.5 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN “LESSON STUDY”	26
4.6.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	29
4.6.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	30
4.6.3 FOTOGRAFÍAS	31
4.6.4 VIDEOS	31
4.6.5 REJILLAS DE PLANEACIÓN	32
4.7 ANÁLISIS DE DATOS	32
4.7.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	33
4.8 CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	34
4.8.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN	34
4.8.2 IMPLEMENTACIÓN	36
4.8.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	37
4.9 SUBCATEGORÍAS EN LA PLANEACIÓN.....	40
4.9.1 SABERES PREVIOS	40
4.9.2 ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN	41
4.9.3 SUBCATEGORÍA EN LA IMPLEMENTACIÓN	46
4.9.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	46
4.9.5 SUBCATEGORÍAS EN LA ACCIÓN DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.	48
4.9.6 EVALUACIÓN FORMATIVA.....	48
4.9.7 RÚBRICAS DE EVALUACIÓN.....	51
CAPÍTULO V	53
CICLOS DE REFLEXIÓN	53
5.1 CICLO I: UN DÍA DE CLASE	54
5.1.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN.....	54
5.1.2 IMPLEMENTACIÓN	56

5.1.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	57
5.1.4 REFLEXIÓN.....	58
5.2 CICLO II: UN ACERCAMIENTO A LA ELEMENTOS DE EPC.....	60
5.2.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN:.....	61
5.2.2 IMPLEMENTACIÓN.....	63
5.2.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	65
5.2.4 REFLEXIÓN.....	66
5.2. 5 ASPECTOS PARA DESTACAR.....	66
5.2.6 ASPECTOS PARA SEGUIR TRANSFORMANDO.....	68
5.3 CICLO III. UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	68
5.3. 1 ACCIONES DE PLANEACIÓN.....	69
5.3.2 IMPLEMENTACIÓN.....	71
5.3.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	74
5.3.4 REFLEXIÓN.....	74
5.4 CICLO IV: TRANSFORMACIONES EN LA PRÁCTICA.....	77
5.4.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN.....	77
5.4.2 IMPLEMENTACIÓN.....	78
5.4.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	83
5.4.4 REFLEXIÓN.....	83
5.5 CICLO V: EN LA BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	85
5.5.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN.....	85
5.5.2 IMPLEMENTACIÓN.....	87
5.5.3 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	91
5.5.4 REFLEXIÓN.....	92
5.6 CICLO VI: EVIDENCIANDO CAMBIOS.....	93
5.6.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN.....	94
5.6.2 IMPLEMENTACIÓN.....	95

5.6.4 REFLEXIÓN	99
CAPÍTULO VI	101
HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	101
6.1 HALLAZGOS EN LAS ACCIONES DE PLANEACIÓN	101
6.1.1 SABERES PREVIOS	101
6.1.2 ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN	102
6.2 HALLAZGOS EN LA IMPLEMENTACIÓN	104
6.3 HALLAZGOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	105
CAPÍTULO VII	108
COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	108
7.1 APORTES A LA PROPIA PRÁCTICA, A LA PEDAGOGÍA Y A LA MAESTRÍA	110
CAPÍTULO VIII	112
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	112
8.1 RECOMENDACIONES.....	113
CAPITULO IX	115
REFERENCIAS	115

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías apriorísticas y subcategorías.....	34
Tabla 2. Dimensiones de la comprensión.....	44
Tabla 3. Reflexión de las acciones en el ciclo I.....	58
Tabla 4. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo II.....	62
Tabla 5. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo III.....	70
Tabla 6. Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas (DOFA) observadas en la planeación y ejecución del ciclo III.....	75
Tabla 7. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo IV.....	77
Tabla 8. Aspectos para resaltar y seguir fortaleciendo en el próximo ciclo.....	84
Tabla 9. metas y desempeños de comprensión en el ciclo V.....	86
Tabla 10. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo VI.....	94

Tabla de Figuras

Figura 1. Línea del tiempo sobre antecedentes de la práctica de enseñanza	1
Figura 2. Fotografía aérea que precisa el espacio físico y circundante donde ocurre la práctica de enseñanza	8
Figura 3 Lugar donde ocurre la práctica de enseñanza.....	9
Figura: 4 Horizonte institucional del colegio Almirante Padilla (I.E.D).....	10
Figura 5. Evidencia de actividad de estudiante de grado 7° a partir de transcribir de la guía al cuaderno.....	16
Figura 6. Ejemplo de evaluación para estudiantes de grado noveno en el primer periodo del año 2019.....	17
Figura 7. Evidencia de evaluación realizada a estudiantes de grado séptimo.	19
Figura 8. Primer ejercicio narrativo sobre lo que implica enseñar Ciencias Sociales en el inicio de la investigación.	20
Figura 9. Adaptación fases de la lesson study	27
Figura 10. Elementos del marco de Enseñanza para la Comprensión	43
Figura 11. Etapas de los desempeños de comprensión.....	45
Figura 12. Características de la evaluación formativa.....	49
Figura 13. Planeación para grado sexto sobre el tema las civilizaciones.	55
Figura 14. Evidencia del ejercicio escritural propuesto por la docente.	57
Figura 15. Mapa conceptual elaborado por estudiantes de grado noveno.	63
Figura: 16 Evidencia de criterios a tener en cuenta para las exposiciones.	64
Figura 17. Primera rúbrica trabajada con estudiantes de grado noveno.	66
Figura 18. Rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto.	71
Figura 19. Ejercicio escritural a partir de una caricatura referida a la guerra.....	72
Figura 20. Evidencia de trabajo con caricaturas	73
Figura 21. Cuadro comparativo antes y después de la I guerra mundial.	73
Figura: 22 Línea del tiempo sobre hechos importantes en la primera mitad del siglo XX en Colombia.....	79
Figura 23. Rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto en el tablero	80

Figura 24. Desempeño sobre cuadro comparativo de ideas liberales vs. ideas conservadora 81

Figura 25. Desempeño de comprensión sobre situación problema..... 82

Figura 26. Exposición sobre los manglares 88

Figura 27. Desempeño de comprensión sobre cine foro Colombia magia salvaje. 89

Figura 28. Desempeños de comprensión elaborados en casa..... 90

Figura 29. Evidencias de rúbricas de evaluación construidas y desarrolladas por los estudiantes91

Figura 30. Desempeño de comprensión sobre lectura de las mujeres y sus derechos. 96

Figura 31. Desempeño de comprensión sobre cuadro comparativo 97

Figura 32. Evidencias de reflexiones sobre el papel actual de las mujeres 98

Figura 33. Rúbrica de auto y coevaluación en el ciclo VI..... 99

Lista de Anexos

Anexo 1. Ejemplo de malla curricular para grado séptimo.	122
Anexo 2. Formato de planeación al inicio de la investigación.	122
Anexo 3. Transcripción de un fragmento de la exposición el fracking en Colombia.....	123
Anexo 4. Transcripción sobre compromiso ambiental	123
Anexo 5. Rejilla de planeación	124
Anexo6. Transcripción Resolviendo situaciones problema.....	126
Anexo 7. Rejilla de planeación en el ciclo V	127
Anexo 8. Guía “aprende en casa”	128
Anexo 9. Escalera de la retroalimentación en el ciclo V.	129
Anexo 10. Rejilla de planeación en el ciclo VI.	130
Anexo 11. Escalera de la retroalimentación en el ciclo VI.....	131

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

A continuación se presenta la línea del tiempo sobre los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente investigadora a partir del año 2011.

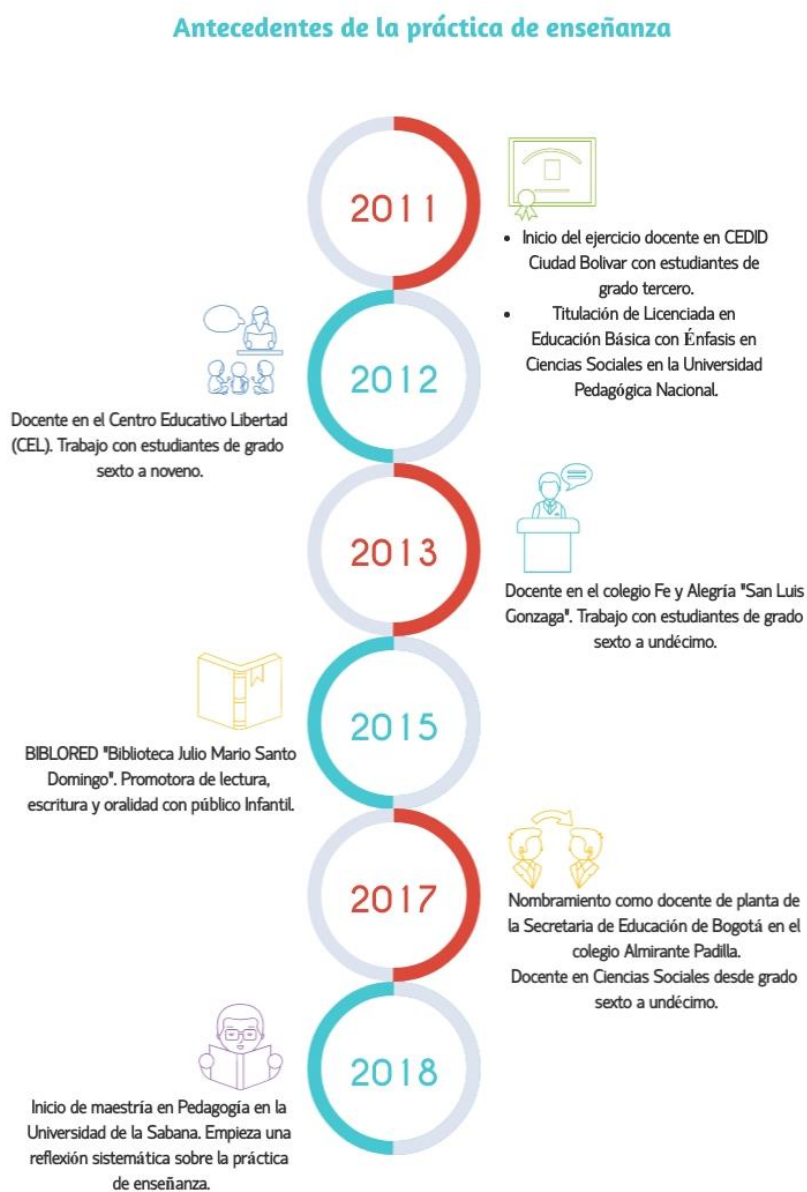


Figura 1. Línea del tiempo sobre antecedentes de la práctica de enseñanza

Fuente: Construcción propia

La historia de la práctica de enseñanza de la docente se remonta a inicios del año 2011 cuando se encontraba en proceso de terminar la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la universidad Pedagógica Nacional, siendo aún estudiante tuvo la oportunidad de trabajar cubriendo horas en los colegios del distrito, así inició su primera experiencia en una institución de la localidad de Ciudad Bolívar con estudiantes de tercero de primaria.

El trabajo en esta institución duró aproximadamente dos meses, en esta primera experiencia, la planeación era entendida como las anotaciones de los temas que iba a ver con sus estudiantes, las actividades que desarrollaría y la forma en la cual las evaluaría. De esta manera, realizaba sus clases y ejecutaba las actividades sin tener en cuenta si habían aprendido o no sus estudiantes. Aunque esta primera experiencia fue corta permitió evidenciar los grandes vacíos que la docente-investigadora tenía frente a conocer a los diferentes ritmos de aprendizaje, el contexto de los estudiantes y las características propias de sus edades.

Terminado el pregrado, la docente inició labores en una institución de carácter privado perteneciente a la localidad Santa Fe, bajo la modalidad de una educación de tipo alternativo, lo cual implicaba una mayor libertad y autonomía en el proceso formativo de los estudiantes. La manera de evaluar no estaba dada por una nota, los estudiantes no tenían uniforme y cada curso se establecía por la edad y no por el grado, todas las áreas trabajaban alrededor de un proyecto transversal. La docente en esta institución trabajó con grupos de niños que oscilaban entre los 11 y 14 años. Los grupos eran pequeños, de aproximadamente 15 a 23 estudiantes.

La preparación de las clases giraba alrededor del proyecto que se planteaba cada año, así, la docente tenía que planear todas las actividades a partir del tema propuesto, salidas

pedagógicas encaminadas a despertar el interés en los estudiantes por el proyecto anual y seguimiento a los diferentes trabajos que ellos iban presentando.

La docente planeaba en un formato establecido por el colegio, debía llevar un diario de campo en el cual iba consignando lo que había planeado y lo que finalmente había ocurrido en la clase, esto con el propósito de hacer cambios y mejoras en la siguiente planeación que realizaba. Las actividades que la docente-investigadora proponía se enfatizaban en dar cumplimiento al proyecto anual. Finalmente, aunque la evaluación no se daba por una nota, la docente se enfocaba únicamente en examinar la entrega o no de los trabajos, sin mostrar mayor interés en los aprendizajes que habían obtenido los estudiantes.

Finalizada esta experiencia, en el año 2013 la docente desarrolló su trabajo en un colegio de la obra de la compañía de Jesús, ubicada en la localidad de Kennedy, allí enseñaba Ciencias Sociales desde grado sexto a once, con grupos entre 30 a 40 estudiantes. Mensualmente la docente planeaba en un formato que el colegio asignaba, allí se debían hacer explícitos los documentos oficiales como estándares y plan de estudios del colegio, también se consignaban los temas a trabajar, logros e indicadores, actividades y formas de evaluación.

La experiencia en esta institución duró 2 años, allí la docente conoció los diferentes contextos de los estudiantes y empezó a comprender cómo esto marcaba su práctica de enseñanza, en la medida que no todos los estudiantes tenían las mismas condiciones socioeconómicas y familiares, así como, ritmos de aprendizajes distintos que involucraban directamente la manera en que se enseña y aprende. Las actividades que se planeaban tenían un doble propósito, cumplir con las exigencias académicas de la institución y el fortalecimiento de la parte humana y de servicio al prójimo, definitivamente el paso por esta

institución le permitió comprender que el maestro es un agente de cambio cuando realmente está al servicio y trabajo de las personas a partir de lo que enseña.

Hacia el año 2015, su escenario profesional giró alrededor de la promoción de lectura y escritura en la red de bibliotecas públicas de Bogotá, allí la docente-investigadora tuvo la oportunidad de propiciar espacios que acercaran al público infantil hacia la lectura, escritura y oralidad desde diversas estrategias. Esta experiencia duró aproximadamente dos años, siendo un referente laboral importante pero no considerado como una práctica de enseñanza ya que carecía de una planeación sistemática, que llevará a una implementación y una evaluación de aprendizajes, acciones enmarcadas en una relación contractual y, por consiguiente, una reflexión deliberada y sistematizada de los mismos.

En el segundo semestre del año 2017 la docente-investigadora inició labores con la Secretaría de Educación Distrital como docente de Ciencias Sociales en una institución de carácter oficial de localidad de Usme, desde este año, ha trabajado con grados sexto a undécimo en las asignaturas de sociales y ética según los disponga la institución.

Dicha experiencia en sus inicios le pareció bastante compleja ya que tenía muchos cursos a su cargo, alrededor de 18, con una intensidad horaria de 50 minutos con cada uno y en la cual planear para tantos cursos le parecía un arduo trabajo; en sus inicios la forma de planeación y evaluación no era rigurosa, anotaba todo lo que iba a realizar en un cuaderno, pero sin un orden y una estructura clara que permitieran identificar una ruta, propósitos, objetivos y estrategias.

Con el paso del tiempo, fue entendiendo la importancia de tener una planeación más precisa y completa, comprendió que el contexto es esencial en la preparación de las actividades y que el saber disciplinar propio del docente es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en el segundo semestre del año 2018 con la iniciativa y el deseo de cualificar su práctica, la docente se presenta a la maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, allí se abre un nuevo espacio de aprendizajes en el cual ha podido comprender que es una práctica de enseñanza y la importancia de sistematizar, analizar y reflexionar sobre ésta para transformarla.

CAPITULO II

CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRACTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.

Entre los aspectos que se vuelven imprescindibles al momento de reflexionar sobre la práctica de enseñanza, está el lugar y las condiciones sobre las cuales se da la misma, es decir, el contexto, Del Valle (2003) define el contexto como “el entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento, que generalmente influye en la educación del individuo, en su desarrollo” (p.31), por lo tanto, se hace necesario comprender las realidades que marcan a los estudiantes, y desde allí, tomar decisiones sobre las acciones que enmarcan la práctica de enseñanza de la docente- investigadora.

Desde la perspectiva de Bronfenbrenner, psicólogo ruso, que trabajó alrededor de la teoría Ecológica, el contexto se debe comprender desde “una serie de estratos interrelacionados, algunos con influencias más cercanas o directas sobre la persona, otros con influencias más lejanas o indirectas” Bronfenbrenner y Morris (como se citó en Villar, 2003), de este modo, se establece una serie de sistemas que constituyen las relaciones de cada sujeto en función del contexto: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema como el ambiente más cercano en el cual está la familia y el aula de clases donde ocurre la práctica de enseñanza, el mesosistema comprende las relaciones que se crean entre los microsistemas, para este caso -la institución educativa- en la cual labora la docente investigadora; en el exosistema se ubica los en los entornos en los que no están involucrados directamente los sujetos pero que pueden verse afectados por la influencia de

estos, como la estructura académica y administrativa de la institución que al conocerla permite entender algunas decisiones que la docente investigadora ha tomado entorno a su práctica, finalmente, el macrosistema como el gran nivel en el cual está la cultura y subcultura involucrando aspectos relacionados con la religión, la economía y la política (Gifre Monreal & Guitart, 2012)

Partiendo de esto, a continuación, se presenta la descripción del contexto local (macrosistema), institucional (mesosistema y exosistema) y de aula (microsistema) que permiten comprender distintos aspectos que rodean a los estudiantes de la institución donde labora la docente-investigadora.

2.0 Contexto local

Este apartado le permite al lector realizar un breve acercamiento al contexto local de la docente investigadora para entender algunas de las decisiones tomadas en su práctica de enseñanza.

La institución educativa se encuentra ubicada en la localidad quinta de Usme, más específicamente en la UPZ 57 Gran Yomasa la cual pertenece en su mayoría a los estratos 1 y 2, según datos de la Alcaldía de Usme (2017). Entre las problemáticas ambientales más comunes que presenta la localidad y que circundan a la institución educativa se encuentra el deterioro de recursos naturales, la tenencia irresponsable de mascotas que generan proliferación de perros y gatos callejeros y la disposición inadecuada de desechos y residuos (Alcaldía local de Usme, 2017-2020).

Sumado a esto, actualmente se evidencian problemáticas sociales como pobreza, inseguridad, pandillas y altos índices de consumo de sustancias psicoactivas, aunado a un alto asentamiento de población migrante venezolana;

Todo lo mencionado anteriormente permea directamente a la institución, pues hace parte de la realidad en la que viven los estudiantes, de ahí la importancia que adquiere las decisiones que puede tomar en sus acciones de planeación, implementación y evaluación.



Figura 2. Fotografía aérea que precisa el espacio físico y circundante donde ocurre la práctica de enseñanza

Fuente: Autor desconocido

2.1 Contexto institucional

La institución educativa ofrece una educación en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media en articulación con el SENA. Actualmente la institución cuenta con tres sedes: Sede A, en la cual se encuentran los grados de quinto a undécimo junto con la parte directiva y administrativa, sede B con los grados de primero a cuarto y sede C, donde se ubican los grados de preescolar y transición; el colegio cuenta con cuatro jornadas:

mañana, tarde, nocturna y fines de semana. La institución recibe estudiantes de inclusión y cuenta con el programa de aceleración y procesos básicos.

Puntualmente, el lugar donde ocurre la práctica de enseñanza de la docente es la sede A en la jornada de la tarde, ésta cuenta con 22 salones, una cancha de baloncesto, una de voleibol y otra de microfútbol, un salón de audiovisuales y dos aulas de tecnología que presentan problemas para su uso, ya que continuamente los equipos no tienen acceso a internet o se encuentran en reparación.



Figura: 3 Lugar donde ocurre la práctica de enseñanza.

Fuente: Fotografías tomadas por la docente investigadora

Frente al PEI, este se denomina “ciencia y tecnología con dimensión humana” (Colegio Almirante Padilla, 2018), el cual busca promover en los estudiantes un pensamiento científico -tecnológico para el desarrollo de habilidades investigativas que les permita transformar su contexto, de esta manera, se busca que los docentes desde sus prácticas de enseñanza propicien esto, y además fomenten valores como el liderazgo, responsabilidad, autoestima, respeto, autonomía y solidaridad. Otro aspecto para destacar es el horizonte institucional que proporciona información importante respecto al perfil del estudiante, la

misión, visión y el enfoque que deberían delinear la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

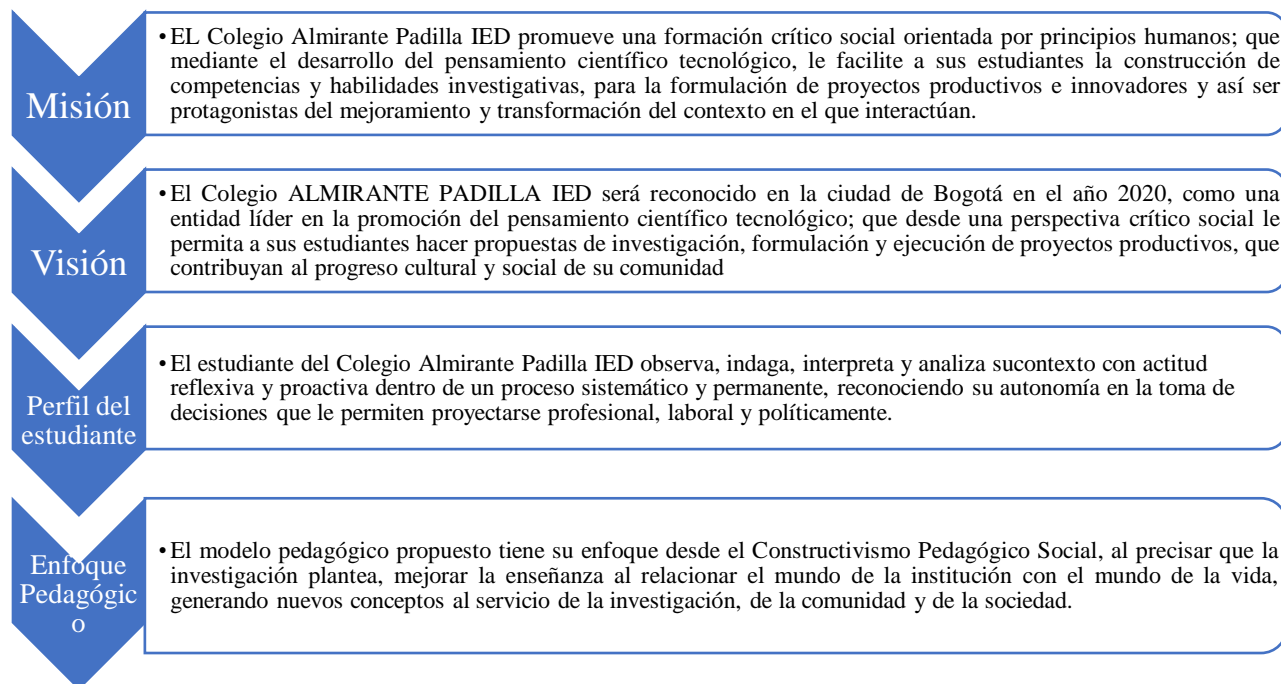


Figura: 4 Horizonte institucional del colegio Almirante Padilla (I.E.D)

Fuente: Elaboración propia a partir del PEI (2018)

Es importante aclarar que, aunque el colegio propone un enfoque pedagógico desde el constructivismo, el cual es definido como “un enfoque que mejora la enseñanza al relacionar el mundo de la institución con el mundo de la vida, generando nuevos conceptos al servicio de la investigación, de la comunidad y de la sociedad” (Colegio Almirante Padilla, 2018, p.28), existe la libertad y autonomía de trabajar en el enfoque que cada docente desee.

De otra parte el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) reglamenta que el año escolar se divide en tres periodos, de los cuales en el primero y segundo se debe realizar una evaluación en cada área tipo ICFES y que ésta corresponde al 20% de la nota final, así como la auto y coevaluación en todas las asignaturas con un porcentaje del 10%. Frente a la escala

de valoración, se establece que está dada por desempeños así “Desempeño superior: 90 a 100 puntos. Desempeño alto: 80 a 89 puntos. Desempeño básico: 60 a 79 puntos. Desempeño bajo: 10 a 59 puntos. (Colegio Almirante Padilla, 2018, pág. 61). En relación con lo anterior, se precisa que la docente investigadora acata las lineamientos requeridos frente al sistema de evaluación y periodo a periodo elabora evaluaciones tipo ICFES, así como procesos de auto y coevaluación enmarcados en un formato único establecido por el área.

De otra parte, la docente investigadora labora en el área de Ciencias Sociales, constituido en su totalidad por cuatro docentes, semanalmente existe una reunión de área en el cual se discuten y planean diversas actividades: conformación del gobierno escolar, izadas de banderas, semana por la paz y diagnósticos de los cursos que cada docente tiene a cargo.

Como documento oficial para el área existe un malla curricular de ciencias sociales elaborada hace más de 10 años (ver anexo 1), en la cual está consignado el curso, trimestre académico, los temas y subtemas, además de una lista de actividades y elementos a evaluar en cada periodo. A lo anterior la docente investigadora considera que esta malla al tener tantos años de existencia y una escasa renovación, carece de las actualizaciones que desde el Ministerio de Educación se han realizado para la enseñanza de las Ciencias Sociales con documentos oficiales como: estándares básicos en Ciencias Sociales (2004), implementación de la cátedra de la paz (2015) y Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales (2016).

Ante este hecho, la docente encuentra que desde que llegó a la institución, existe un acuerdo interno del área en el cual se estableció que cada docente trabaja sus contenidos de

acuerdo con lo que estipula los Derechos Básicos de aprendizaje para Ciencias Sociales y bajo lo cual, ella asume como uno de los documentos rectores para la enseñanza de sus clases.

2.2 Contexto de aula

La docente investigadora tiene a cargo la enseñanza de las Ciencias Sociales en la jornada tarde y en los grados séptimos, novenos y undécimos, con una intensidad de tres horas semanalmente para cada grado; los estudiantes de estos grados se encuentran entre las edades de 13 a 19 años, como rasgo característico de estos cursos se encuentran que un gran porcentaje pertenece a familias monoparentales, es decir, viven con uno de los dos padres de familia, también algunos presentan problemas asociados a consumo de sustancias psicoactivas y pandillismo, según datos registrados en la caracterización del colegio realizado desde orientación (2019).

Para el desarrollo de sus clases la docente investigadora toma en cuenta los estándares en Ciencias Sociales (MEN, 2004) y Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (MEN, 2016) los cuales están estructurados para cada grado y precisan lo que los estudiantes deben aprender y alcanzar. También la docente tiene en cuenta algunos aspectos del PEI, sobre todo lo referido al fortalecimiento de la parte humana a partir del trabajo grupal y el desarrollo de actividades que involucran el diálogo continuo, la discusión y reflexión de contenidos que se relacionan con el contexto, por ejemplo, trabajar temas sobre situaciones de discriminación y desplazamiento en el mundo, relacionándolo con lo que ocurre en el país y más específicamente en la localidad.

Finalmente, los recursos con los cuales cuenta la docente investigadora para el desarrollo de sus clases, son principalmente el tablero y las guías que elabora, éstas últimas, son realizadas semanalmente de acuerdo con el contenido a trabajar, en ellas se consigna casi siempre, el curso al cual va dirigido, el DBA que va a desarrollar, una lectura o explicación del tema y un conjunto de actividades que los estudiantes deben realizar; en ocasiones apoya su práctica de enseñanza a partir del uso de recursos como libros de texto, mapas y documentales; la mayoría de sus clases son realizadas en el salón de clases, ya que existen restricciones para trabajar con los estudiantes en otros espacios.

CAPÍTULO III

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

La práctica de enseñanza es el elemento central en el quehacer del docente, el cual se considera como un fenómeno social en el que se puede evidenciar tres acciones constitutivas a saber: la planeación, implementación y evaluación de aprendizajes (Alba y Atehortúa, 2018), dicho fenómeno es el objeto central de la presente investigación y conviene por lo tanto analizarlo.

En este sentido, en el siguiente apartado se expone una descripción de cada uno de los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza, lo cual, permitirá comprender como era este fenómeno al inicio de la investigación y como este empieza a ser transformado a partir de los seminarios vistos durante la maestría y las reflexiones llevadas a cabo durante el proceso investigativo y con sus pares académicos.

3.1 Acciones de Planeación

La planeación se constituye como el primer momento en la práctica de enseñanza del docente, allí confluyen diversos elementos que se deben tener en cuenta: propósitos, contenidos, recursos, metodología y evaluación, dichos elementos le permiten al docente prever lo que va a enseñar, cómo lo va a enseñar y por qué lo va a enseñar. Anijovich & Mora, (2009) sostienen que la planeación contempla desde

...un proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño

de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso (p.24)

De esta manera, al inicio del año escolar la docente recibía su carga laboral y empezaba a contemplar los posibles temas que trabajaría con cada curso asignado. Al no tener un formato establecido por la institución, elaboraba una planeación en un formato sencillo en el cual escribía el curso, la fecha, los contenidos, logros, el desarrollo de actividades y recursos (ver anexo 2), sin embargo, algunos elementos fundamentales como los DBA, propósitos, estrategias de enseñanza y el paso a paso de cada actividad y que deberían enunciarse en cada planeación, no se hacían explícitos, simplemente se presentaba una serie de contenidos que en ocasiones no tenía secuencialidad, ni coherencia con las actividades propuestas.

A su vez, las planeaciones que elaboraba no se realizaban con frecuencia puesto que no era consciente de la importancia que tenía la planeación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes como de la docente misma.

3.2 Implementación

La implementación como la puesta en práctica de cada uno de los aspectos enunciados en la planeación, permite evidenciar lo que sucede en este momento de la práctica de enseñanza. Así antes de iniciar la clase, la docente investigadora hacía que el salón se encontrara en orden y ubicado por filas, luego llamaba a lista e iniciaba indagando por los conocimientos previos de los estudiantes frente a determinado tema, al respecto Coll et al., (2002) afirman que:

Los conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje (p 50).

De esta manera a partir de los presaberes, la docente buscaba conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a determinado tema, con la intención de buscar solucionar los posibles vacíos conceptuales que bajo su criterio tenían los estudiantes. De otra parte, las acciones de implementación se basaban en clases magistrales, en donde se explicaba el tema, se ponía a copiar a los estudiantes y luego estos elaboraban talleres con base en lecturas; aunque muchas de las actividades que implementa la docente-investigadora partían de generar procesos de lectura y escritura, éstas se enfocaban casi que exclusivamente en leer, responder preguntas y dar opiniones frente a determinado tema, casi que de manera literal, pero sin que existiese un ejercicio riguroso de comprensión, reflexión y argumentación.



Figura 5. Evidencia de actividad de estudiante de grado 7° a partir de transcribir de la guía al cuaderno

Fuente: Elaboración propia

De todo esto se desprende que las actividades se alejaban de las expectativas e intereses de los estudiantes, ya que lo que primaba eran los contenidos por encima de los aprendizajes. En cuanto a las acciones comunicativas, éstas se enmarcaban en un espacio de respeto y atención por la palabra del otro, se propiciaban momentos para el diálogo entre pares y la docente. Los recursos para el desarrollo de las clases eran principalmente el tablero, marcadores y guías, ocasionalmente hacía uso de documentales, mapas temáticos y juegos, muy rara vez usaba las TIC puesto que en el colegio estos recursos son limitados.

3.3 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación era considerada por la docente- investigadora como el último momento en su práctica de enseñanza, a medida que trabajaba un tema con los estudiantes realizaba evaluaciones asumiendo que esto le permitía saber qué tanto habían comprendido un tema, a su vez, el tipo de evaluación que predominaba era de tipo escrito, en el cual se realizaban preguntas cerradas para que los estudiantes resolvieran en hojas.

<p style="text-align: center;">COLEGIO ALMIRANTE PADILLA SOCIALES- NOVENO GRADO EVALUACION MASACRE DE LAS BANANERAS</p> <p>De acuerdo a lo visto en clase, responda las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Dónde y cuando ocurrió la masacre de las bananeras?2. ¿Por qué los trabajadores decidieron entrar en huelga? Nombre mínimo 3 razones.3. Nombre el presidente de Colombia que apoyó la masacre de las bananeras?4. ¿Cuál fue el desenlace de la huelga realizada por los trabajadores de la UFC?5. ¿Quién era la <u>United Fruit Company</u>?

Figura 6. Ejemplo de evaluación para estudiantes de grado noveno en el primer periodo del año 2019
Fuente: Elaboración propia.

Se podría afirmar que este tipo de evaluación pertenece a una de tipo sumativo como lo expresa Casanova (1998) ya que su finalidad radica en establecer el valor del aprendizaje al final, independientemente de si es positivo o no.

La docente luego de revisar las evaluaciones, las entregaba a sus estudiantes, pero estas carecían de una retroalimentación, en la cual ellos pudieran conocer sus posibles fallas y aciertos en lo que se evaluaba y se esperaba aprender, por el contrario, se limitaba simplemente a corregir los errores ortográficos, revisar respuestas correctas e incorrectas y poner una nota a cada evaluación; la docente no hacía uso de rúbricas para que sus estudiantes conocieran con antelación los criterios con los cuales irían a ser evaluados, ni el objetivo de lo que evaluaba, por el contrario, se acercaba a una evaluación medible y verificable, muy relacionado a la crítica que hace Celman (2005) sobre el lugar que comúnmente se le ha dado a la evaluación como

Un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se adjudica a la evaluación el papel de la comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en el que los alumnos los han incorporado (p 37).

De este modo los estudiantes estaban condicionados a estudiar para resolver preguntas y memorizar respuestas a partir de un tema, dejando de lado posibles aprendizajes que fueran útiles y acordes a sus realidades. Si los estudiantes entregaban las actividades propuestas y pasaban las evaluaciones, se asumía que habían aprendido algo y aprobado la materia, de lo

contrario, se daba por hecho que no cumplía con los aprendizajes mínimos requeridos, por lo tanto, podrían reprobado la materia.

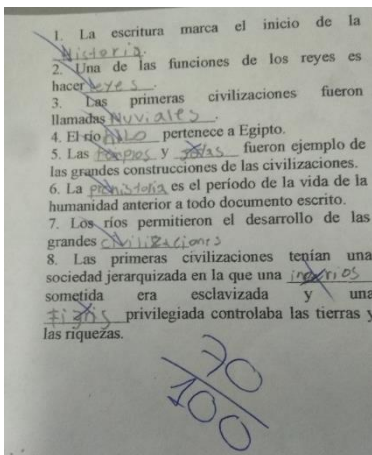


Figura 7. Evidencia de evaluación realizada a estudiantes de grado séptimo.

Fuente: Fotografía tomada por la docente.

Finalmente, luego de realizar un recorrido sobre las acciones que la docente investigadora realizaba, se inicia un proceso de análisis y reflexión sobre su prácticas producto del diálogo que emerge con su asesora, así empieza el trabajo investigativo y la confrontación de sus concepciones a partir de la discusión de ¿qué enseña?, ¿cómo lo enseña? y ¿por qué lo enseña?

¿Qué significa enseñar geografía, historia y ética?

Yira García Sánchez
Lic. En educación básica en énfasis en Ciencias Sociales.

Enseñar Ciencias Sociales implica toda una gama de disciplinas que giran alrededor del estudio de la sociedad, su historia y las relaciones que se configuran al interior de ellas, por lo tanto, las ciencias sociales abarcan disciplinas como la geografía, historia, antropología, sociología, economía, políticas entre otras. Para este caso, explicaré que significa enseñar historia y geografía, ya que son las principales disciplinas que se abordan desde los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. También, se explicará de manera muy general que significa enseñar ética desde la escasa experiencia que tiene la docente en este campo.

Enseñar geografía implica poder situar al estudiante en un espacio, "el espacio geográfico" y desde allí poder comprender todos los elementos que los conforman, tanto a nivel físico: montañas, tipo de suelo, biogeografía, clima, cuerpos de agua, así como a nivel social: su organización económica, social, política, junto con sus valores y constructos culturales.

Más allá de enseñar al estudiante sobre memorizar capitales, departamentos, regiones, continentes y de saber ubicarse espacialmente, su enseñanza adquiere sentido cuando se puede analizar las relaciones que los seres humanos establecen con su espacio geográfico y las transformaciones que se han hecho del mismo. A su vez, enseñar geografía permite reflexionar como el territorio que se habita se convierte en un espacio de poder y apropiación, ejemplo de ello, es la posibilidad de analizar lugares como el Chocó y el Amazonas, los cuales poseen una gran

Figura 8. Primer ejercicio narrativo sobre lo que implica enseñar Ciencias Sociales en el inicio de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Objeto de estudio

La presente investigación aborda como objeto de estudio la práctica de enseñanza de la docente investigadora, la cual es entendida como “un fenómeno social, configurado 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 otro u otros sujetos aprendan algo” (Alba & Atehortua, 2018), de esta manera, el lector tuvo un acercamiento a la forma en que este fenómeno se presentaba dando así un antecedente de la práctica de enseñanza de la docente y como está empieza a tener transformaciones a medida que se reflexiona sobre la misma.

Esta investigación también nos permite afirmar que la práctica de enseñanza está configurada por una serie de acciones constitutivas como son la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes, éstas al ser documentadas, observadas y analizadas son susceptibles de ser transformadas a partir de la reflexión sistemática de esta manera, el trabajo investigativo centra su mirada en estas acciones y su proceso de transformación registrado ciclo a ciclo (Maestría en Pedagogía, 2019).

4.1.1 Justificación

El propósito fundamental de esta investigación es evidenciar la transformación de la práctica de enseñanza de una docente en Ciencias Sociales a partir de la reflexión sistemática en sus acciones (planear, implementar, evaluar), dicho propósito parte de la necesidad de mejorar sus prácticas, así como la de favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes.

De esta manera, se considera que la reflexión sistemática es un elemento clave en toda práctica de enseñanza puesto que permite la construcción de saber pedagógico emergido en la labor docente, al respecto De Tezanos (2015) sostiene que el saber pedagógico surge de la reflexión sistemática sobre la práctica (p.12), por lo cual, es relevante asumir una mirada crítica sobre la forma en que se aborda la práctica de enseñanza y cómo la reflexión constante permite generar cambios en la misma.

De otra parte, el desarrollo de aprendizajes significativos implica propiciar en los estudiantes la construcción de aprendizajes que se dotan de significado en la medida que son relevantes y contextualizados al mundo que le rodean y que se dan a partir de los

conocimientos previos, las estrategias que el docente usa en clase “puentes cognitivos” y la nueva información recibida (Díaz & Hernández, 1999).

Finalmente, esta investigación resulta relevante en la medida que proporciona reflexiones valiosas sobre la necesidad de documentar la práctica de enseñanza con el fin producir saber pedagógico que otorgue un status de profesionalización a la labor docente, tan pertinente en estos tiempos en que parece que ésta es una labor que puede ejercer cualquier otro profesional sin mayor preparación “se toma posición por una profesionalización genuina de la docencia que jerarquice el estatuto intelectual de maestros y profesores, que los autorice, legitime y, a la vez, habilite no solo como aplicadores, sino como productores de saber pedagógico” (Edelstein, 20011, p. 213).

4.1.2 Pregunta de investigación

Dado que el objeto de estudio que se declara en esta investigación es la práctica de enseñanza de la docente investigadora, la cual es desarrollada en el área de Ciencias Sociales, a continuación se presenta la pregunta de investigación.

¿De qué manera la reflexión sistemática en las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes permite transformar la práctica de enseñanza de una docente en Ciencias Sociales?

4.1.3 Objetivo General

- Describir la transformación de la práctica de enseñanza a partir de la reflexión sistemática en las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

4.1.4 Objetivos Específicos

- Determinar cómo el trabajo colaborativo, bajo la metodología de la lesson study, permite evidenciar cambios en la práctica de enseñanza de la docente-investigadora.
- Evidenciar cada una de las transformaciones en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente-investigadora.
- Identificar la evaluación formativa como un proceso que promueve el aprendizaje en los estudiantes.

4.2 Enfoque

Esta investigación se desarrolló bajo el **enfoque cualitativo**, el cual Mayz Díaz (2009) lo define como “un proceso activo y sistemático orientado a la comprensión e interpretación en profundidad de fenómenos educativos y sociales...para conducir a la transformación de prácticas y escenarios, a la toma de decisiones y también hacia la producción del conocimiento” (p. 57). En este sentido, lo cualitativo se aproxima al análisis y discusión de los fenómenos que ocurren en un determinado lugar, para este caso, todos los elementos que transcurren en la práctica de enseñanza son propicios para ser investigados.

Un aspecto importante considerado desde lo cualitativo es analizar la realidad, el contexto particular de una situación o momento dado

Al analizar la realidad se trata de realizar un acercamiento a ella con la intención de develarla y conocerla para intentar mejorarla en determinados sentidos, de acuerdo a los

elementos presentes en un momento y contexto específico, sin olvidar la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan. (Ruedas, Ríos & Nieves 2009, p. 628)

De otra parte, la recolección de datos en la investigación cualitativa parte de una mayor comprensión de las experiencias y situaciones de los sujetos, por lo tanto, los datos se encuentran en “forma de textos, imágenes, piezas audiovisuales, documentos y objetos personales” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.12).

4.3 Alcance

El alcance de la investigación es **descriptivo** ya que “el propósito es exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características” (Hurtado, 2002, p.87), de esta manera, se describe cómo es la práctica de enseñanza de la docente y las transformaciones que van ocurriendo a lo largo del proceso investigativo.

Los estudios de tipo descriptivo son valiosos para mostrar al mayor detalle las situaciones a investigar, de tal modo que se explica y especifica todo el fenómeno a analizar, Hernández, Fernández & Baptista (2014) afirman que “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p.92) lo cual permite un acercamiento más preciso al objeto de estudio -la práctica de enseñanza- y sus elementos constitutivos -planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes-.

4.4 Diseño de la investigación

El diseño se enmarca en **la investigación acción**, tomando los planteamientos de Elliot (2000) el cual considera que “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema...y se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (p.24), de esta manera se busca que el profesor sea investigador de su propia práctica de enseñanza, observándola, analizándola y reflexionando sobre ella.

La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. (Latorre, 2005, p.9)

En este sentido la investigación acción permite al docente investigador ser un agente que mejora y transforma su práctica, esto implica reconocer las fallas o problemas que encuentra en sus acciones diarias

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. (Restrepo Gómez, 2004, p.51).

De todo esto se desprende que el proceso de investigación acción precisa de ciertas acciones a tener en cuenta, identificar el problema, lo cual requiere analizar las situaciones sociales que viven los docentes y que pueden ser problemáticas, prescriptivas y susceptibles

de cambio, diagnosticar y comprender las posibles causas del problema de modo narrativo y no como “enunciados de leyes causales”, y proponer una acción estratégica que implique transformar el problema y para ello, se requiere del diálogo de todos los sujetos involucrados en el mismo (Elliot, 2000).

4.5 Metodología de investigación “Lesson Study”

La lesson study como metodología de investigación enmarca el presente trabajo, ésta tiene una larga tradición japonesa, especialmente en el área de las matemáticas y ha permitido demostrar cómo los docentes pueden mejorar su práctica de enseñanza al trabajar colaborativamente e investigar sobre la misma, al respecto Pérez & Soto (2011) mencionan que “las lesson study son un proceso dirigido a mejorar tanto la práctica educativa como la investigación: la práctica para cambiar y la investigación para comprender mejor las prácticas” (p.1).

Las lesson study implica que el docente se adentre en la investigación al ser el agente que planea, sistematiza y analiza su práctica conjuntamente para luego transformarla, mejorando así el aprendizaje de sus estudiantes, de esta manera,

Los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo. (Pérez & Soto, 2011, p.1)

Para el desarrollo de las lesson study se contemplan una serie de fases o etapas que se realizan de manera cíclica como lo muestra el siguiente diagrama.

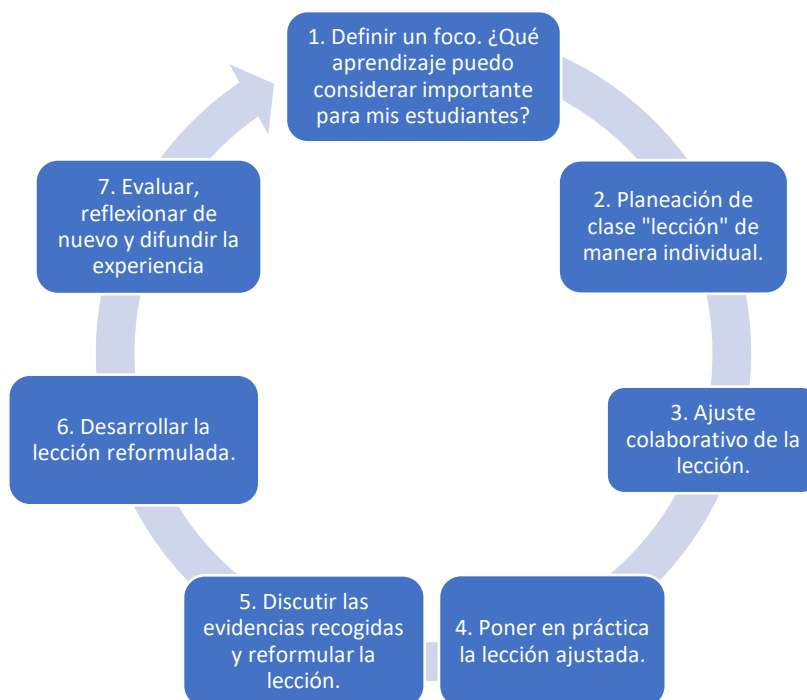


Figura 9. Adaptación fases de la lesson study

Fuente: Basado en las fases propuestas por Pérez y Soto (2015). *Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. Elaboración propia.*

Es importante aclarar que las fases anteriormente expuestas precisan de una adaptación y contextualización al trabajo desarrollado en la presente investigación, por lo tanto conviene explicarlas brevemente:

Primera Fase: *Definir un foco*, lo cual se determina como el elemento común que favorece el diálogo y la discusión de varios docentes, que necesariamente no pertenecen a la misma institución o poseen la misma formación disciplinar, pero que tienen en común identificar o definir focos asociados, que, en este caso, están relacionados con la práctica de enseñanza.

Segunda fase: *Planeación de clase “lección” de manera individual.* Para el caso puntual, en esta fase cada docente planificó su lección de acuerdo a unos propósitos e intereses definidos.

Tercera Fase: *Ajuste colaborativo de la lección.* Cada docente realizó un ajuste colaborativo de la lección a partir de la revisión y el análisis detallado de la misma, con el par o pares académicos.

Cuarta fase: *Poner en práctica la lección ajustada.* En este momento cada docente aplicó su lección y recogió evidencias a partir de videos, entrevistas, fotografías u otros, sobre lo que realmente ocurrió.

Quinta fase: *Discutir las evidencias recogidas y reformular la lección.* En esta fase se realizó un proceso colaborativo de análisis, contrastación, reflexión y evaluación de lo ocurrido, proponiéndose cambios y mejoras “reformulación” a las siguientes lecciones.

Sexta fase: *Desarrollar la lección reformulada.* En este caso, no necesariamente otro docente desarrolla la lección, sino que es él mismo docente el que la realiza, a partir de los cambios sugeridos por sus pares académicos.

Séptima fase: *Evaluar, reflexionar de nuevo y difundir la experiencia en un contexto ampliado.* Se documenta todo el proceso ocurrido y se hace una valoración de toda la lección.

Finalmente, cada lesson study permite presentar una propuesta que sirve para que otros docentes puedan tener la iniciativa de adentrarse en procesos investigativos que permitan mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto Pérez y Soto (2015) afirman que

Cada ciclo de *LS* desarrollado por un grupo de docentes produce una propuesta didáctica compleja, detallada y bien fundamentada que servirá de base a nuevas propuestas didácticas de otros grupos de docentes, formando un repositorio de propuestas didácticas experimentadas al alcance de todos (p. 22).

4.6.1 Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se define como el almacenamiento de datos que se obtiene en los ambientes diarios y naturales de las personas que participan en la investigación, éstos, son susceptibles de ser analizados con el fin de obtener información que resulta relevante y que puede servir como soporte a la pregunta de investigación y al conocimiento mismo que se está generando (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En este sentido, para el proceso de recolección de datos se recurrió a la utilización de técnicas como la observación participante y la revisión de documental a partir de instrumentos como rejillas de planeación, fotografías, videos de clase, trabajos realizados por los estudiantes y escaleras de retroalimentación.

De esta manera, Cerda (2011) menciona que la observación participante busca la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales. La fórmula que se plantea es muy simple: conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo, ya que es muy difícil captar los fenómenos, procesos y diversas instancias de una realidad desde fuera del grupo, y menos aún comprenderla. (p.298)

A su vez, para Rekalde, Vizcarra & Macazaga (2014) la observación participante requiere que el observador se comprometa directamente en los eventos observados, puesto que esto le posibilita obtener las percepciones de la realidad que estudia, las cuales no podría conseguir sino se involucra activamente. Así la observación participante permitió de manera natural evidenciar aspectos importantes de la práctica de enseñanza a partir de la interacción entre los estudiantes involucrados y la docente investigadora.

De otra parte, la revisión documental como técnica en la investigación cualitativa “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, Fernández & Baptista, 2014, p.415), de esta manera, para ésta investigación, se procedió a la revisión y posterior análisis de fuentes documentales de tipo escrito, visual, entre otros, proporcionado por los estudiantes, los pares académicos y la docente investigadora.

4.6.2 Instrumentos de recolección de datos

Según Hamodi, López, & López Pastor, (2015) los instrumentos son considerados como herramientas que se utilizan para mostrar de manera ordenada y organizada la información que se recoge mediante una determinada técnica (p. 158), de tal manera, en esta investigación los instrumentos usados para recolectar datos fueron videos de clases, fotografías con información relevante sobre las actividades realizadas por los estudiantes y rejillas de planeación que la docente investigadora elaboró en cada ciclo de reflexión. Estos instrumentos suministraron información que permitieron documentar las transformaciones

que fueron ocurriendo en la práctica de enseñanza. A continuación se explica brevemente cada uno de estos instrumentos.

4.6.3 Fotografías

Las fotografías fueron un insumo valioso durante el proceso investigativo ya que permitió registrar las comprensiones que los estudiantes iban realizando a medida que se iban implementando los desempeños de comprensión planeados, es una forma de reconstruir la experiencia en el momento en que ocurre “La fotografía actúa como catalizadora de la experiencia, como captadora de símbolos, que traen a nuestra conciencia aquellos elementos que son imposibles de ser operativizados a través del lenguaje verbal” (González, 2008, p.5).

4.6.4 Videos

Este instrumento de recolección se usó en algunas clases y permitió registrar aspectos que a simple vista la docente investigadora no logró captar durante la implementación de sus clases, de tal manera que esto le proporcionó datos importantes para ser analizados y luego discutidos con sus pares académicos, Hernández, Fernández & Baptista (2014) sostienen que las grabaciones o videos son fuentes valiosas que permiten comprender e interpretar el objeto central de estudio (p.415), en este caso, la práctica de enseñanza de la docente investigadora y las situaciones de aprendizaje que se generan alrededor de ello.

4.6.5 Rejillas de planeación

Las rejillas de planeación fue una gran fuente de recolección de datos en este caso, ya que recogió elementos de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes obtenidos en cada ciclo de reflexión. El formato de las rejillas contiene aspectos significativos como el DBA, el propósito de cada clase, las evidencias recogidas y su posterior reflexión, además están elaboradas a partir del marco de la Enseñanza para la Comprensión.

4.7 Análisis de datos

El análisis de datos dentro de la investigación cualitativa busca alcanzar “un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos” (Rodríguez, Gil & García, 2020, p. 23), en este sentido, la triangulación de los datos es de suma importancia pues es este proceso el que permite hacer un cruce de toda la información que se recoge en los diversos instrumentos de recolección, al respecto Cisterna (2005) sostiene que la triangulación es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p.68).

Para este caso, se trianguló información obtenida de las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente, lo que permitió el surgimiento de categorías de análisis que posibilitaron conceptualizar y comprender las acciones constituidas del fenómeno estudiado y sus posibles transformaciones.

4.7.1 Categorías de análisis

Monje (2011) define la categorías como “las clasificaciones más básicas de conceptualización y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente” (p.92), de esta manera las categorías son tópicos que centran el trabajo de investigación y permiten comprenderlo.

Existen categorías apriorísticas y subcategorías, en este caso, las primeras como su nombre lo indica, son construidas y levantadas por el investigador antes de iniciar el proceso de recoger toda la información (Cisterna, 2007), también se establecen con base “en la teoría y los conocimientos del investigador sobre el tema y sirven para dar pistas que organizan la aproximación a la realidad estudiada” (Monje, 2011, p. 92).

De otra parte, las subcategorías para Cisterna (2007) “son las que facilitan la recopilación de la información porque permiten penetrar en los aspectos concretos de cada categoría” (p. 15), es decir, enfocarse propiamente en aquello que interesa al investigador en su objeto de estudio.

De acuerdo a esto, en la presente investigación se definieron como categorías apriorísticas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. Decisión que se toma durante el primer ciclo de reflexión acción, dado que los datos que surgen están en alineación teórica y práctica con las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y se constituyen como unidades de análisis que albergan subcategorías y fueron surgiendo a medida que la investigación se fue desarrollando. Así mismo, las subcategorías son unidades de análisis que permitieron

comprender en profundidad cada categoría y en consecuencia el objeto de estudio de la docente investigadora. A continuación, se presentan las categorías apriorísticas y subcategorías (ver tabla 1)

Tabla 1. Categorías apriorísticas y subcategorías.

Objeto de estudio	Categoría apriorísticas	Sub Categorías
Práctica de enseñanza	Acciones de Planeación	Saberes previos Elementos de la Enseñanza para la comprensión: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua.
	Implementación	Estrategias de enseñanza
	Evaluación de los aprendizajes	Evaluación formativa Rúbricas de evaluación

Fuente: Elaboración propia

4.8 Categorías apriorísticas

4.8.1 Acciones de Planeación

La planeación encierra todo el conjunto de acciones previas que la docente investigadora planifica antes de llevar a cabo el proceso de enseñanza en el aula, así Barcia,

De Morais & López, (2017) sostienen que la planeación se refiere “a la tarea que realizan para la enseñanza maestros y profesores de todos los niveles educativos y que supone el diseño, como previsión, anticipación e hipótesis de trabajo, así como a su comunicación (p.26), esto implica que el docente deba tener claridad frente al qué, cómo y para qué enseña.

Al realizar una planeación se deben contemplar una serie de elementos que permiten favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje íntegro, entre ellos se encuentran clarificar los propósitos, definir los objetivos, recursos, organización de contenidos, contexto, conocimientos previos, tiempo y formas de evaluar (Davini, 2008, p.58)

A lo anterior se suma el tener en cuenta todas las políticas educativas y lineamientos curriculares que guían el ejercicio docente, en este caso, para la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentran Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN,2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN,2016) los cuales especifican que contenidos y competencias se deben enseñar de acuerdo al ciclo o grado del estudiante.

Otro aspecto por considerar es la institución en la cual se trabaja y su PEI, pues en éste se contempla la misión y visión del colegio, así como el modelo pedagógico del cual parte el trabajo del docente para establecer la metodología, las estrategias de enseñanza y las necesidades educativas básicas que deben ser atendidas. Cabe la pena mencionar que el saber disciplinar del docente, su experticia desde lo pedagógico y el contexto que ha caracterizado su trayectoria, son aspectos que marcan su práctica de enseñanza e implícitamente se ubican en las acciones de la planeación,

tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etcétera), configurarán los ejes de la práctica pedagógica del profesor. Y dicha práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar (Díaz & Hernández, 1999, p.3).

Finalmente, la planeación como una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza busca diseñar y anticipar posibles rutas que conduzcan a una enseñanza efectiva por parte del docente y un aprendizaje contextualizado en sus estudiantes.

4.8.2 Implementación

Las acciones de implementación son referidas al momento de llevar a cabo lo planeado e implica desarrollar espacios de aprendizaje para los estudiantes, es el momento en el cual el docente despliega a partir de decisiones sustentadas y conscientes sus conocimientos de orden disciplinar, pedagógico y didáctico. Esto compromete a que el docente sea capaz de promover comprensiones en sus estudiantes y que estas se vuelvan significativas, al respecto Coll y otros (2002) expresan la necesidad de movilizar al estudiante a través de las acciones que realiza el docente

Que el alumno comprenda lo que hace depende, en buen grado, de que su profesor sea capaz de ayudarlo a comprenderlo, a que vea el sentido de lo que tiene entre manos; es

decir, de cómo se presenta, de cómo intenta motivarle, de la medida en que le hace sentir que su aportación va ser necesaria para aprender. Que pueda establecer relaciones depende también del grado en que el profesor ayuda a recuperar lo que ya posee, señala los aspectos de los contenidos que se trabajan y con mayores posibilidades de <enganchar> con lo que los alumnos conocen. (p. 151).

Para Davini (2008) las acciones de implementación son denominadas la “gestión de clase” y las define como el proceso de poner en marcha las actividades previstas para enseñar y que además requiere de un “ambiente interno y comunicativo que vincula a estudiantes, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales” (p. 198).

En resumen, las acciones de implementación conllevan a que el docente ejecute en su aula todas los momentos y acciones que ha planificado y que se enmarcan en un tiempo, espacio y ambiente precisos para que sus estudiantes aprendan algo, para que esto ocurra, dichas acciones deben apuntar a que los aprendizajes desarrollados por los estudiantes tengan un sentido y sean acordes a los contextos en los cuales se desenvuelven los mismos, para esto, la labor que realiza el docente en el aula es determinante y su quehacer permite determinar el logro o no de los objetivos propuestos desde la planeación.

4.8.3 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es sin duda uno de los elementos de la práctica de enseñanza que más ha generado disputas y tensiones, para Sacristán et al., (2018)

La evaluación no es una sola cosa. Abarca muchas actividades, acciones distintas, técnicas y métodos que permanentemente buscan dar soluciones definitivas, aunque lógicamente ninguna llegue a propuestas concluyentes dado que actúa en procesos dinámicos. Por esta razón, la evaluación es un punto neurálgico, cruce de caminos en el que se recogen y se manifiestan todas las contradicciones del sistema educativo, pero también del sistema social

Por lo tanto, evaluar puede ser sinónimo de medir, aprobar, valorar, calificar, comprobar, de este modo, el concepto de la evaluación es polisémico y conviene brevemente explicar algunos de sus significados.

Para algunos, la evaluación puede ser entendida como un lugar de poder sobre el cual el docente tiene la autoridad y el control, generando situaciones en las cuales los estudiantes acatan y se supeditan a los designios del docente “la evaluación, en gran medida, se ha desarrollado como un factor disciplinador de la conducta y como instrumento de control del conocimiento” (Davini, 2008, p. 214), aquí el docente es el único que tiene la capacidad casi exclusivamente de la labor de evaluar.

Bajo esta concepción, el docente sería el único que tiene la capacidad, el control y el conocimiento para evaluar. Otro significado asociado a la evaluación consiste únicamente en atribuirle un carácter para “medir aprendizajes” estableciendo en muchas ocasiones la tipología de “buenos” y “malos” estudiantes sin que necesariamente exista un aprendizaje significativo, pues se está en función del rendimiento y la nota

esta fabricación de jerarquías muestra la diferencia entre los mejores y los peores estudiantes desde la perspectiva de los docentes, habitualmente a través de una nota que sirve para fundamentar una decisión de la cual depende la trayectoria escolar más que para reflejar las características del aprendizaje de los alumnos. (Anijovich & Capelleti, 2017, p. 27)

También la evaluación se considera como un dispositivo que permite establecer estándares de resultados en las instituciones de acuerdo con el programa, grado o área la mayoría de las instituciones educativas usan los resultados de una evaluación o de un sistema de evaluaciones para tomar decisiones importantes sobre cada estudiante. Por ejemplo, los resultados de las evaluaciones le permiten a las instituciones determinar si el estudiante puede pasar de un grado a otro, si ha culminado con éxito un programa o si hay áreas del conocimiento que se necesitan reforzar. (López, 2013, p.17).

Ahora bien, en lo que respecta a la presente investigación la evaluación es considerada como un proceso continuo y reflexivo en la cual la docente investigadora permite que sus estudiantes sean partícipes de este proceso y se generen situaciones de aprendizaje que impliquen el reconocimiento de sus habilidades, saberes, pensamientos, conocimientos pero también de lo que se debe fortalecer y mejorar “la evaluación, entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes. (Anijovich & Capelleti, 2017, p. 8)

Esto conlleva a reconocer la evaluación como una oportunidad para aprender y considerar verla como un proceso formativo que retroalimenta el aprendizaje de los estudiantes y del docente mismo “cuando los docentes se implican en llevar adelante con sus alumnos prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en una instancia de reflexión, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza” (Anijovich & Capelleti, 2017, p. 23).

4.9 Subcategorías en la planeación

4.9.1 Saberes previos

Los saberes previos es una subcategoría de la planeación y surge en el momento en que la docente investigadora inicia sus ciclos de reflexión. En un primer momento se da cuenta que en muchas ocasiones no tenía en cuenta los saberes previos, o si lo hacía, lo ejecutaba de una manera muy rápida, sin darse cuenta lo que realmente sabían los estudiantes frente a determinado tema.

Tras empezar a referenciar en su planeación actividades referidas a conocer los saberes previos de sus estudiantes, y al hacerlo de una manera más planificada y coherente, empieza a comprender la importancia que estos adquieren en la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes, al respecto Coll et. al., (2002) sostienen que “el alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados” (p.48).

De esta manera, los saberes previos permiten al docente indagar y conocer qué tanto saben o qué acercamientos tienen los estudiantes frente a determinado tema, de lo cual se desprende que este aspecto es imprescindible en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuanto más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje (Coll et al., 2002, p.50)

Finalmente, los nuevos aprendizajes que los estudiantes incorporan son fruto de un cambio en los esquemas de conocimiento de lo que ya conocen y en esta medida, es el maestro el que puede guiar ese proceso ampliando, ajustando o estructurando los saberes previos de sus estudiantes. (Díaz Barriga & Hernández, 1999)

4.9.2 Elementos de la Enseñanza Para la Comprensión

Una de las grandes preocupaciones de la docente investigadora era la manera en la cual planeaba sus clases, pues muchas veces hallaba grandes distancias entre lo que planeaba, implementaba y evaluaba, también encontraba que los contenidos que enseñaba no eran significativos en sus estudiantes, por lo cual, luego de un tiempo eran olvidados.

Ante esto, empieza a indagar sobre cuál puede ser la manera en la que logre en sus estudiantes comprensiones profundas y que estas sean significativas para sus vidas, por lo cual, encuentra que los elementos de la Enseñanza Para la Comprensión puede ser una ruta en

donde puede alcanzar esto. De esta manera, inicia a indagar sobre lo qué es la Epc y porque los elementos que la componen toman tanta relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, se debe tener claridad frente a lo que significa la comprensión, David Perkins (1999) co-creador del proyecto Zero y experto en la enseñanza para la comprensión afirma que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p.70), por lo tanto, la comprensión debe ser la base sobre lo cual se debe fundamentar lo que aprenden los estudiantes, desde lo que saben (conocimientos previos) y desde lo que el docente como guía les ayuda a construir, la comprensión por lo tanto posibilita reconocer la utilidad de lo que se aprende y la capacidad de saber en qué momento se usa

comprender no es tan sólo adquirir conocimientos sino saber qué hacer con ellos, cuándo y por qué. Sin la experiencia es imposible la verdadera comprensión pues ésta va de la mano con el desarrollo de las competencias que nos permiten resolver problemas reales y pertinentes para nuestra cultura. (Puentes, 2005, pág. 85)

De otra parte, la Epc está compuesta de cuatro elementos que Martha Stone (1999) precisa a través de cuatro preguntas que todo maestro debería responder en su práctica de enseñanza, dichos elementos se muestran a continuación:

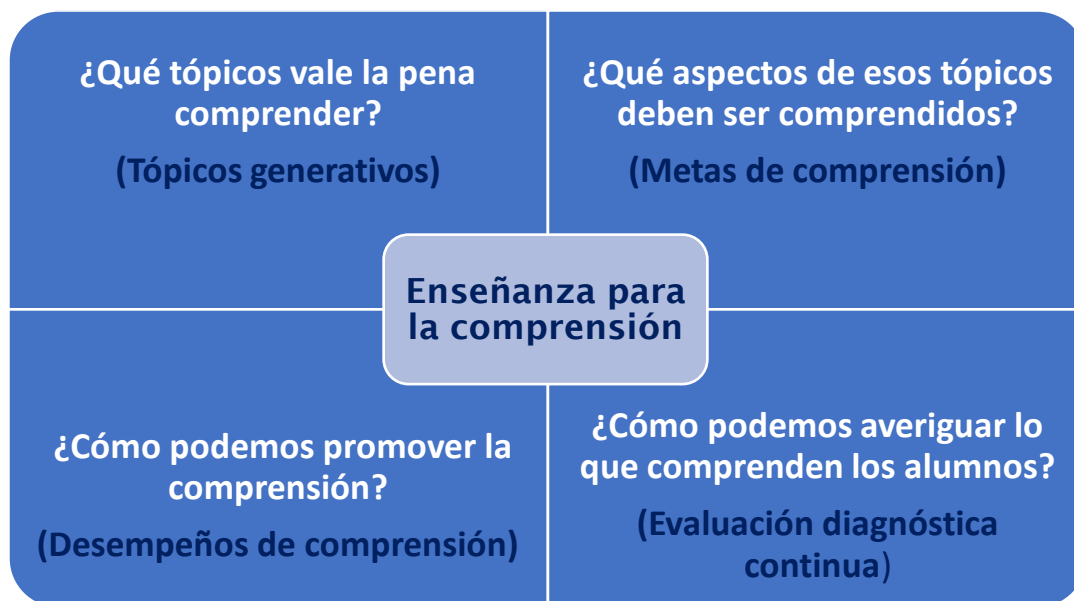


Figura 10. Elementos del marco de Enseñanza para la Comprensión

Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados de Martha Stone (1999).

En primer lugar, los **tópicos generativos** dan cuenta de los grandes temas que son centrales en cualquier área del conocimiento y que el maestro a partir de su experticia trata de identificar, así los tópicos generativos deben ser asequibles a los estudiantes, centrales para la disciplina que se enseña, interesantes tanto para estudiantes y docentes, además de tener múltiples relaciones que involucren la disciplina a enseñar como las particularidades de cada estudiante. (Stone Wiske, 1999)

En segundo lugar, las **metas de comprensión** que como su nombre lo indica responde a lo que el docente desea que los estudiantes comprendan, sus metas, éstas deben estar centradas en conceptos que se consideren claves para la disciplina que se enseña, además deben caracterizarse por ser *explícitas y públicas, estar en una estructura compleja* que permita establecer conexiones entre otras metas y temas y además, ser *centrales para la materia* (Stone Wiske, 19.99)

Además de esto, las metas precisan de cuatro dimensiones de comprensión que Gray Wilson (2002) las denomina como de *contenido o conocimiento, método, propósito y formas de comunicación*. De esta manera a continuación se explican brevemente.

Tabla 2. Dimensiones de la comprensión

METAS DE COMPRENSIÓN	
Dimensión de la comprensión	Definición
Contenido/ conocimiento	El contenido alude a los conceptos claves y fundantes de un área en particular: los hechos, las ideas, los conceptos, las relaciones, etc.”
Método	El método demuestra cómo usted desarrolla y conoce lo que se sabe... describe cómo se construye, se valida y se utiliza el conocimiento con respecto a estándares y procedimientos disciplinarios
Propósito	Responde a la pregunta ¿Por qué es importante para mí?. refleja la necesidad de desarrollar conexiones reflexivas y personales con el conocimiento a mano
Formas de comunicación	¿Como presentan o comunican los estudiantes las comprensiones a las cuales llegaron?

Fuente: Tomado de Gray Wilson, D, (2002). Las Dimensiones de la Comprensión.

De otra parte, los desempeños de comprensión son “acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión” (Barrera & León, 2009, p.30) esto conlleva a considerar que los desempeños son las actividades que el docente diseña y los estudiantes llevan a cabo para desarrollar comprensiones, sin embargo, no es cualquier actividad, estos deben caracterizarse por ser atractivos y retadores para el estudiante, encaminados hacia el cumplimiento de las metas de comprensión y secuenciales, los desempeños están constituidos por tres etapas: la Exploración, la

Investigación guiada y los Proyectos finales de síntesis. (Stone, 1999). A continuación se muestra una breve explicación de cada desempeño.

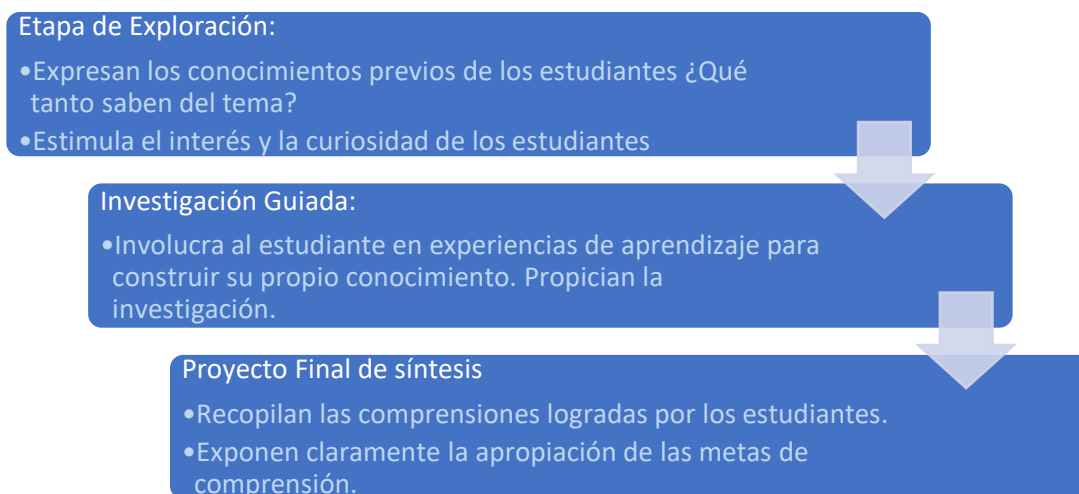


Figura 11. Etapas de los desempeños de comprensión

Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados de Martha Stone (1999)

Finalmente, se encuentra la evaluación diagnóstica continua la cual asume que la evaluación es un proceso continuo y fijado desde el inicio de la planeación, el docente debe tener claridad y hacer pública las maneras en que desarrollará la evaluación, que esta tenga relación con las metas y desempeños y que a su vez los estudiantes puedan ser partícipes en la elaboración de esta, Puentes (2005) resalta que un aspecto importante de la evaluación desde la Epc radica en que “se pretende guiar al estudiante para que sea él mismo quien pueda descubrir su propio plan de mejoramiento, colocando la responsabilidad en quien aprende, a partir de la comprensión de la disciplina o de aspectos de su formación personal” (p.85)

4.9.3 Subcategoría en la implementación

4.9.4 Estrategias de enseñanza

Se conciben como estrategias de enseñanza a todo el conjunto de procedimientos que el docente utiliza de manera consciente y reflexiva para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes, al respecto Anijovich & Mora (2010) sostienen que

las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p.23)

La docente investigadora, ubicándose en la línea de tiempo expuesta en el apartado antecedentes de la práctica de enseñanza, encontraba que sus clases giraban en torno a enseñar contenidos sin tener en cuenta las formas más adecuadas y precisas para hacerlo, lo cual hacía que muchas de las situaciones que proponía en sus clases fueran repetitivas, rutinarias, poco interesantes y descontextualizadas, por lo tanto, los aprendizajes que se generaban estaban lejos de ser comprensiones profundas. Ante este panorama encuentra que las estrategias de enseñanza deben ser “decisiones creativas” (Anijovich & Mora,2010, p.5) que deben cumplir con ciertas condiciones que permitan realmente la construcción de aprendizajes significativos entre los cuales Huertas (2015) menciona

Organizarse en torno a objetivos claros y compartidos, relacionar los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos, impartir consignas con claridad, impulsar actividades autoestructurantes y funcionales, llevar a cabo el trabajo individual y grupal y promover procesos metacognitivos, entre otras. (p.29)

A su vez, las estrategias de enseñanza deben disponer de una serie de actividades para el estudiante que permitan generar situaciones de aprendizaje, estas deben contemplar los ritmos y estilos de aprendizaje, los intereses, el tipo de habilidades a desarrollar y la intencionalidad de realizar determinada actividad

es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer...los alumnos tienen que comprender el porqué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades, (Anijovich & Mora, 2010, p.27)

Otro aspecto que se vuelve imprescindible, es considerar el tipo de actividades que el docente propone de acuerdo con la disciplina que enseña y sus consideraciones sobre como los estudiantes aprenden determinado contenido, no es lo mismo enseñar por ejemplo el descubrimiento de América a partir de diversas fuentes primarias y secundarias en donde se expongan diversas versiones de españoles, indígenas y afrodescendientes de la época, a exponer un texto con una única versión del hecho histórico.

Por lo tanto, es preciso contar con recursos que den cuenta del tipo de actividad que se va a realizar junto al porqué y el para qué de la misma, puesto que no hay una única estrategia de enseñanza para los estudiantes.

El profesor adoptará decisiones utilizando alguno de los métodos o realizará libremente una combinación de sus aportes, elaborando su propia estrategia de enseñanza. Su estrategia particular representará una secuencia metódica apropiada según las características de sus alumnos, el contexto de enseñanza (nivel educativo, especialidad),

el contenido (conocimientos, habilidades, valores), así como las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje. (Davini, 2008, p. 178)

Finalmente, las estrategias de enseñanza permitirán al docente investigador reflexionar sobre su práctica de enseñanza, pues posibilita reconocer fortalezas y dominios en cuanto a lo disciplinar y pedagógico, pero también aspectos que debe mejorar sobre la forma en la cual está proporcionando los contenidos, habilidades y valores a sus estudiantes.

4.9.5 Subcategorías en la acción de evaluación de los aprendizajes.

4.9.6 Evaluación Formativa

En la búsqueda continua de encontrar una evaluación que fuera permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que contemplara el papel del estudiante, no solo para la valoración de sus producciones, sino como sujeto que también construye ejercicios de evaluación se halló la evaluación formativa.

Diversos autores a lo largo del tiempo han trabajado el concepto de la evaluación formativa, Casanova, (1999), Perrenoud, (2008), López (2013), Anijovich & Capelleti (2017), López & Pérez (2017), Sacristán et al. (2018), de esta manera, se concibe que ésta es una evaluación permanente en todo el proceso del estudiante, la cual permite valorar y mejorar sus aprendizajes en la medida que el docente hace pública y clarifica los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes, retroalimenta su trabajo, es decir, el estudiante sabe con precisión en qué fase o momento está de su aprendizaje, lo que lo hace un sujeto activo de su proceso metacognitivo.

En este sentido, desde la aproximación que se hace al concepto de evaluación formativa se puede observar, que esta permite mejorar la práctica de enseñanza del docente al continuamente reconocer las formas y estrategias que usa para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, a la vez que posibilita la reflexión constante sobre su quehacer en el aula.

De esta manera, a continuación se presenta las principales características de la evaluación formativa que la docente investigadora considera necesarias a partir de las diversas propuestas de los autores anteriormente mencionados.



Figura 12. Características de la evaluación formativa.

Fuente: *Elaboración propia a partir de las propuestas de Casanova, (1999), Perrenoud (2008), López (2013), Anijovich & Capelleti (2017), López & Pérez (2017), Sacristán, y otros (2018),*

Al acogerse a una evaluación de tipo formativo tanto estudiantes y docentes construyen conocimientos valiosos en torno a lo que aprenden, la evaluación ya no es vista como una apéndice en la enseñanza y aprendizaje sino que hace parte del proceso mismo, fortalece el aprendizaje del estudiante, del docente y los procesos que se desarrollan al interior de las aulas (López & Pérez, 2017).

Un aspecto importante y que llama la atención desde *la evaluación formativa* es la retroalimentación que el docente puede realizar durante el proceso de enseñanza, la cual desde autores como López A. (2013) es considerada como “una oportunidad para orientar a los estudiantes de manera auténtica, clara y adecuada para que puedan identificar sus fortalezas y los aspectos que deben mejorar, lo cual eventualmente facilitará su proceso de aprendizajes” (p.29), a su vez, para Anijovich & Capelleti, (2017) la retroalimentación desde la evaluación formativa permite “promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía” (p. 75).

En este sentido, desde la evaluación formativa los procesos que se lleven a cabo deben estar mediados por la retroalimentación, dado que esta, implica directamente al estudiante como un sujeto que va direccionando su proceso de aprendizaje a la vez que el docente provee un acompañamiento, prestando así, atención al trabajo particular de cada estudiante y ofreciendo una guía frente a los criterios que establece y a lo que el estudiante puede hacer para mejorar.

En definitiva, la evaluación formativa permite reflexionar sobre la manera en que se evalúa y optar por introducir cambios en ésta, el maestro empieza a ver los logros, fortalezas y

aprendizajes que esto conlleva, lo cual también implica un ejercicio ético que vincula a la evaluación formativa y su relación con la construcción de ciudadanía

La evaluación que aspira a ser *formativa* es la única que debería ser aplicada en contextos educativos obligatorios en los que la educación es un derecho de los ciudadanos y un deber del Estado democrático proporcionarla, tiene que estar siempre y en todos los casos al servicio de quienes participan en la misma construyendo aprendizajes. (Sacristán y otros, 2018, p. 95)

4.9.7 Rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación son una herramienta importante que surge en la práctica de enseñanza de la docente investigadora a raíz de la búsqueda de formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, en los cuales sean ellos partícipes y puedan autónomamente dar un juicio de valor acerca de lo que han aprendido, de sus fortalezas pero también de lo que necesitan mejorar, para López & Pérez (2017) las rúbricas de evaluación son

escalas que establecen diferentes grados o niveles, en cada nivel aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una producción de un alumnado, o de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje... pueden ser tremendamente útiles para el alumnado en el proceso formativo, para ser conscientes de lo que están realizando y lo que le queda por hacer y mejorar durante el resto del proceso de aprendizaje. (p. 97-98)

Para Anijovich & Capelleti (2017) las rúbricas son “documentos que articulan las expectativas ante una tarea o desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de

sus niveles de calidad”(p. 97), de esta manera las rúbricas pueden ser parte del proceso de evaluación, en donde el docente proporciona a detalle los objetivos que desea alcanzar, los diferentes niveles en los que se encuentra los estudiantes y lo que espera de ellos.

De otra parte, adquiere gran relevancia cuando es el estudiante junto con el docente quienes construyen la rúbrica, pues potencia el trabajo colectivo, se establecen criterios claros y públicos y se empoderan el papel del estudiante como agente activo en la construcción de conocimiento, se cambia entonces el sentido de la evaluación y ésta se vuelve una “herramienta para el aprendizaje” (López, 2013) tanto de estudiantes como de docentes.

CAPÍTULO V

CICLOS DE REFLEXIÓN

En el siguiente apartado se presentan seis ciclos de reflexión ejecutados en el transcurso del año 2019 y parte del 2020, en cada ciclo se describe puntualmente las acciones de planeación, implementación, evaluación de los aprendizajes y la reflexión de lo sucedido. Cada ciclo tiene un carácter cíclico y autorreflexivo en el cual se inicia

con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. (Latorre, 2005, p. 39).

El análisis y reflexión que se realiza en cada ciclo permiten entender las decisiones que la docente investigadora toma para la construcción del siguiente, de modo tal, que se puede ir evidenciando los cambios que van surgiendo tanto en la práctica de enseñanza de la docente investigadora como en los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante aclarar que a partir del ciclo II, inicia un trabajo colaborativo bajo la metodología lesson study, con lo cual la docente investigadora empieza a fortalecer sus prácticas de enseñanza, al tener la mirada y revisión de otros pares académicos sobre lo que hace en sus acciones de planeación, implementación y evaluación, Soto & Pérez, (2015) enfatizan la importancia del trabajo colaborativo en tanto “los docentes revisan y reformulan conjunta y críticamente sus concepciones y prácticas metodológicas curriculares para mejorar el aprendizaje del alumnado” (p19).

Otro aspecto por destacar es el grupo de docentes (pares académicos) que para esta investigación, trabajaron colaborativamente en la metodología de lesson study, los cuales tienen características comunes (trabajo en colegios oficiales de Bogotá, docentes en el nivel de secundaria) y otras disímiles (cada docente trabaja en una institución diferente y el área que enseña es distinta, uno química, otro educación física y la docente investigadora, ciencias sociales).

5.1 CICLO I: Un día de clase

Este primer ciclo surgió con la intencionalidad de analizar y detallar cómo era el desarrollo de una clase de la docente investigadora, para esto, se realizó la planeación para grado sexto, en el cual el tema trabajado fueron las civilizaciones. Las evidencias que se recolectaron en este primer ciclo fueron la grabación de la clase y fotografías de las actividades de los estudiantes.

5.1.1 Acciones de planeación

La planeación que la docente investigadora realizaba se hacía en un formato que ella autónomamente elaboraba, de tal modo, allí se explicitaba el grado, logro, tema, la secuencia de actividades, la manera en que se pretendía evaluar los aprendizajes y los recursos que utilizaba.

COLEGIO ALMIRANTE PADILLA

DOCENTE: YIRA GARCÍA SÁNCHEZ ÁREA: SOCIALES ASIGNATURA: SOCIALES GRADO: SEXTO PERÍODO: TERCERO

LOGRO 1: Comprender que es una civilización y sus principales características.

FECHAS	CURSO	PROPOSITO	TEMAS	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	RECURSOS
17 de Octubre de 2018	602 Jornada Tarde	Comprender que es una civilización y sus características. Describir las principales características sociales, políticas y económicas de las primeras civilizaciones.	-Las civilizaciones -Principales civilizaciones.	Se iniciará preguntando a los estudiantes que saben o conocen de la palabra civilización, luego de escuchar lo que ellos saben y anotarlo en el tablero, la docente irá haciendo un mapa conceptual en el cual irá explicando lo que es una civilización y sus características, previamente se le dará algunos estudiantes imágenes alusivas al mapa conceptual que se está realizando en el tablero, para que en el momento en que se explique ellos pasen y las vayan pegando. Se irá resolviendo preguntas a medida que se realiza el mapa conceptual, finalmente se realizará un ejercicio escritural en el cual se les dará a los estudiantes unas frases sin completar y en el tablero se escribirán una lista de palabras que los estudiantes deberán colocar en la frases. Luego entre todos revisaremos el ejercicio, se calificará la actividad, cada frase valdrá 10 puntos, al final deben obtener 100 puntos. Los estudiantes tendrán la opción de corregir el ejercicio y obtendrán 5 puntos adicionales.	Tablero Marcadores, Hojas con la actividad a realizar

Figura 13. Planeación para grado sexto sobre el tema las civilizaciones.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se pudo evidenciar que primaron los contenidos por encima de cualquier habilidad que se quisiera desarrollar, aunque tenía en cuenta los derechos Básicos de Aprendizaje para grado sexto estos no se hacían presentes en el formato de planeación.

En esta clase se planearon tres momentos, uno en el cual se indagó por los presaberes de los estudiantes, otro en donde se explicó el tema de manera magistral y se pidió copiar en el cuaderno el mapa conceptual que se realizó en el tablero y finalmente, una evaluación que denominó “ejercicio escritural” en el cual pretendió establecer lo que habían aprendido los estudiantes a partir de completar frases de lo visto en la clase.

Cada actividad que la docente-investigadora diseñó se hizo de manera general sin tener una intencionalidad más allá de dar cumplimiento a los contenidos que se tenían que ver, tampoco se tuvo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

5.1.2 Implementación

Para las actividades propuestas se tomó un tiempo de dos clases, allí se desarrolló todo lo planeado, de tal forma que al momento de indagar por los presaberes, fueron pocos los estudiantes que participaron y dieron cuenta de lo que conocían del tema. Luego realizó una clase magistral, aquí se evidenció que hubo un alto interés de los estudiantes por participar a medida que la docente realizaba preguntas, pero después de un tiempo (alrededor de 10 minutos), se notó que los estudiantes empezaron a desconcentrarse y realizaron otras actividades diferentes a las de la clase.

La docente investigadora pidió a los estudiantes copiar el mapa conceptual que ella realizó en el tablero, algunos mostraron dificultad para organizar la información que allí se encontraba, otros por terminar rápido, lo copiaron de manera incompleta. Se dio un espacio para ir explicando y aclarando dudas, sin embargo, fueron pocos los estudiantes que preguntaron y mostraron interés por la clase.

Luego se hizo un ejercicio escritural, el cual consistió en que la docente investigadora dio a cada estudiante un papel con ocho frases relacionadas al tema de las civilizaciones, los estudiantes debían poner la palabra faltante en cada frase teniendo en cuenta una lista de palabras que se encontraban en el tablero.

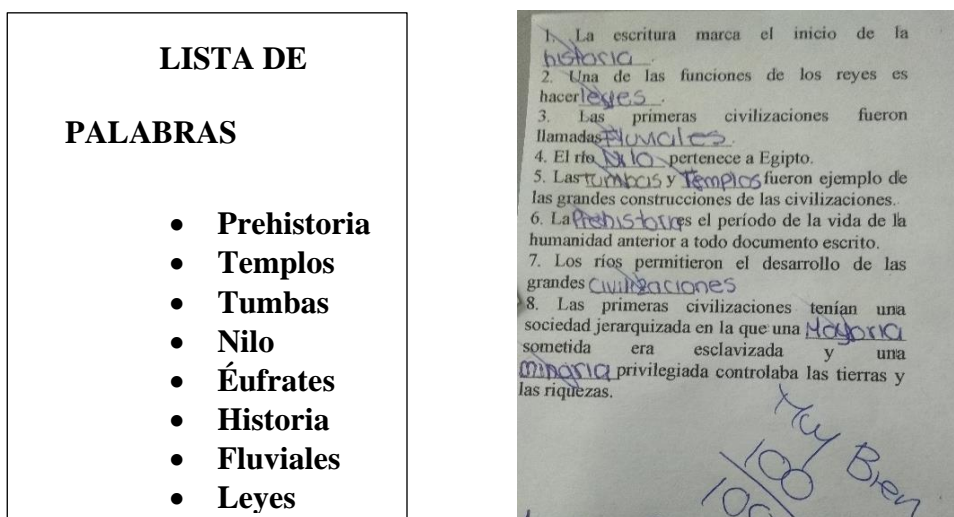


Figura 14. Evidencia del ejercicio escritural propuesto por la docente.

Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de esta actividad, la docente investigadora tuvo que explicar varias veces el ejercicio, ya que los estudiantes no comprendieron el objetivo de este. Al terminar se explicó la respuesta a cada frase. De todo lo anterior, se pudo evidenciar que los estudiantes realizaron la actividad por cumplir y obtener una nota, más no porque el ejercicio fuera atractivo y retador para ellos. También se observó que en las dos clases los estudiantes siempre estuvieron organizados por filas y ubicados según las disposiciones de la docente, otro aspecto que se tuvo en cuenta fue que en la mayor parte de las clases primó la voz de la docente investigadora, lo cual hizo que los estudiantes por gran tiempo estuvieran callados, atendiendo órdenes.

5.1.3 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación que se presentó en este primer ciclo evidenció que ésta se dio al final y se enmarcó en constatar si habían respondido bien o no la actividad escritural planteada y si se

había copiado en el cuaderno el mapa conceptual, de esta manera, se observó que los aprendizajes generados fueron de momento, ya que se realizaron para responder a lo que la docente investigadora pedía y esto se limitaba a ser respuestas cerradas que posiblemente luego olvidarían. Litwin (2005) menciona que esta manera de abordar la evaluación hace que se pierda el interés por aprender “en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (p12).

A lo anterior se añade que se privilegió la memorización por encima de actividades que implicarán desafíos y la movilización del pensamiento en los estudiantes.

5.1.4 Reflexión

Terminado el primer ciclo, la docente investigadora analizó lo sucedido y fruto de la reflexión que hace, realiza la siguiente tabla.

Tabla 3. Reflexión de las acciones en el ciclo I

	Lo planeado	Lo que ocurrió en realidad	Me pregunto ¿Qué pasaría sí?
¿Qué enseñó?	¿Qué es una civilización? Características de las primeras civilizaciones.	En realidad nunca expliqué literalmente el término de civilización. Expliqué de manera muy general las características de las primeras civilizaciones.	¿Qué pasaría si en vez de enseñar las características de las primeras civilizaciones empiezo por establecer una comparación entre las sociedades actuales y las antiguas?

<p>¿Cómo lo enseñó?</p>	<p>Clase magistral, inicié por indagar los presaberes de los estudiantes</p>	<p>La clase magistral se realizó por un espacio de 30 minutos, los estudiantes en los primeros 10 pusieron atención a lo que se explicaba, luego se fueron distrayendo y terminaron haciendo cosas ajenas a la clase.</p>	<p>¿Por qué algunos estudiantes no lograron concentrarse en la clase?</p> <p>¿Mi clase es realmente significativa e interesante para mis estudiantes?</p> <p>¿Qué pasaría si realizo la clase haciendo otro tipo de actividades que involucren el trabajo activo de los estudiantes?</p>
<p>¿Para qué lo enseñó?</p>	<p>Porque hace parte de los DBA en Ciencias Sociales: “Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas”.</p> <p>Para que los estudiantes identifiquen las características de las primeras civilizaciones</p>	<p>Los estudiantes se dedicaron a copiar lo que la docente pidió.</p> <p>Aunque al inicio de la clase, los estudiantes mostraron interés, en el transcurso éste se fue perdiendo.</p>	<p>¿Enseño contenidos o competencias?</p>
<p>¿Cómo lo evaluó?</p>	<p>Ejercicio de lectura y escritura individual en donde se dio a cada estudiante frases sin completar y una lista de palabras relacionadas con el tema; ellos debían leer muy bien cada frase y mirar cuál es la palabra que mejor se adapta y tiene coherencia con el tema visto.</p> <p>Revisión de respuestas.</p>	<p>Luego de realizar el ejercicio, se hizo una retroalimentación de las respuestas y se calificó. De 33 estudiantes que realizaron el ejercicio 24 obtuvieron calificación mayor a 60 y 8 estudiantes obtuvieron notas entre 30 y 50.</p> <p>Los estudiantes corrigieron el ejercicio y esto le sumó 5 puntos a su nota definitiva.</p>	<p>¿Qué otras estrategias puedo realizar para evaluar lo aprendido?</p> <p>¿Porque 8 estudiantes no lograron evidenciar lo aprendido en clase?</p> <p>¿Como evidenciar que lo enseñado en clase fue realmente significativo?</p>

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

Al analizar sobre todo lo ocurrido en este ciclo es evidente que la planeación se alejó totalmente de ser un proceso meditado y consciente, pues en el afán de cumplir con los

contenidos, se está dejando de lado intereses y expectativas tanto de la docente investigadora como de los estudiantes, también es claro que al no haber una relación clara entre lo que se enseña y la manera en que se hace, es necesario buscar nuevas formas de planeación que establezcan una ruta clara de enseñanza y formas más didácticas de llevar a cabo el aprendizaje, en relación a esto Edelstein (2011) menciona que el diseño de las clases debe tener en consideración distintas miradas en función de los contextos, los sujetos y el para qué de lo que se enseña (p.194).

De este modo, una acción a tener en cuenta en el próximo ciclo es empezar a indagar sobre cómo debería ser una planeación que apunte a generar comprensiones en los estudiantes, así como a proponer actividades que movilicen sus acciones y pensamientos.

De otra parte, la reflexión realizada pone en evidencia la necesidad de empezar a buscar estrategias que pongan de manifiesto la evaluación como un proceso durante toda la práctica de enseñanza de la docente y no como el último momento para verificar resultados, preguntas como ¿Qué otras estrategias puedo realizar para evaluar lo aprendido? ponen de manifiesto que se debe explorar otras maneras de asumir la evaluación, por lo tanto en el siguiente ciclo este será un reto para la docente investigadora.

5.2 CICLO II: Un acercamiento a los elementos de Epc

En este segundo ciclo la docente-investigadora fundamentó su planeación en el contenido para Ciencias Sociales de grado noveno, atendiendo a los DBA y la malla curricular de la institución educativa, en este caso el tema que se trabajó fueron los ecosistemas en Colombia y el impacto ambiental que están teniendo, además se definió como foco las

relaciones espaciales- ambientales. En la búsqueda de una planeación más ordenada y precisa toma la decisión de incorporar los elementos del marco de enseñanza para la comprensión. Las evidencias recolectadas en este segundo ciclo fueron las grabaciones hechas por los estudiantes, rejilla de planeación de la clases y fotografías de las exposiciones y actividades realizadas.

5.2.1 Acciones de planeación:

Para la elaboración de la planeación se tuvo en cuenta el marco de la Enseñanza para la Comprensión, de esta manera, Martha Stone (1999) menciona una serie de elementos que se deben tener en cuenta al momento de desarrollar este marco “los tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (p. 95)

En esta planeación se diseñaron tres metas de comprensión correspondientes a una de contenido, otra de método y la última, de comunicación y propósito, a su vez cada desempeño se elaboró teniendo en cuenta los tipos: exploratorio, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

En un inicio las metas de comprensión habían sido diseñadas de otra manera, sin embargo de acuerdo con el trabajo colaborativo se sugirió replantearlos, de modo tal, que se comprendieran mejor. A continuación, se muestra la forma en que se organizaron las metas y desempeños de comprensión en este segundo ciclo (Tabla 3).

Tabla 4. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo II

METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN
<p>Contenido:</p> <p>Los estudiantes comprenderán que las actuales problemáticas ambientales en Colombia son producto de la actividad humana.</p>	<p>Tipo de desempeño: <i>Exploratorio.</i></p> <p>Se construirá un mapa conceptual sobre los diversos problemas ambientales que actualmente se presentan en Colombia. Dicho mapa se hará a partir de los presaberes que tienen los estudiantes del tema. La docente irá guiando el trabajo del grupo a partir de generar preguntas como ¿Qué es un problema ambiental? ¿Cuáles consideran que son los principales problemas ambientales que tiene Colombia?</p>
<p>Método:</p> <p>Los estudiantes comprenderán las causas y consecuencias de las actuales problemáticas ambientales en Colombia.</p>	<p>Tipo de desempeño: <i>Investigación guiada.</i></p> <p>Exposiciones grupales a partir de las siguientes problemáticas ambientales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deforestación de zonas selváticas y páramos. • Contaminación del aire. • Destrucción de fauna y flora. • Contaminación de ríos • Minería ilegal y el fracking en Colombia. <p>Cada exposición se realizará bajo unos criterios explicados previamente por la docente, así mismo, para la valoración de éstas, se realizará una rúbrica que permite conocer que es lo que será evaluado.</p>
<p>Comunicación y propósito:</p> <p>Los estudiantes comprenderán que acciones se pueden realizar diariamente para mitigar el daño ambiental que generamos.</p>	<p>Tipo de desempeño: <i>Proyecto final de síntesis</i></p> <p>La docente invitará a sus estudiantes para que preparen y realicen videos cortos en los cuales expresen acciones que pueden realizar desde la casa, barrio o el colegio para mitigar el daño ambiental.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Es importante aclarar que esta nueva forma de planeación se realizó bajo un nuevo formato en el cual se hacían explícitos cada elemento de la Enseñanza para la Comprensión y la explicación detallada de cada desempeño que los estudiantes debían desarrollar.

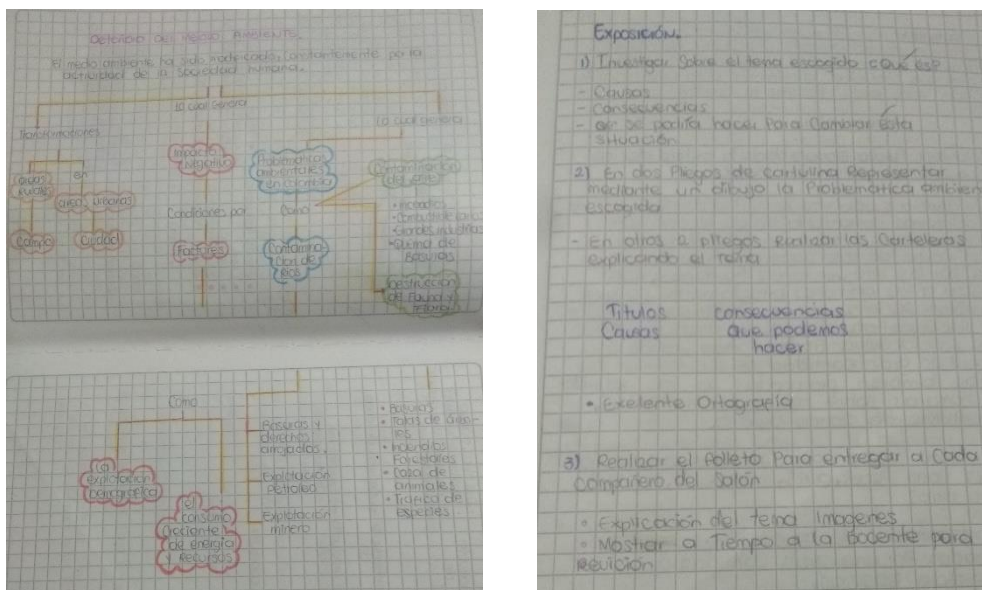


Figura: 16 Evidencia de criterios a tener en cuenta para las exposiciones.

Fuente: Fotografía tomada a un cuaderno de estudiante.

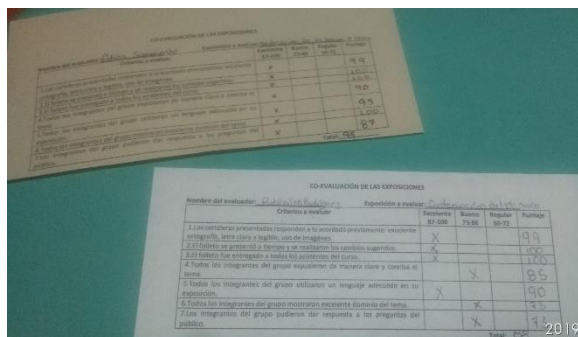
Frente a las exposiciones, la mayoría de los grupos evidenciaron dominio y apropiación del tema (ver anexo 3) respondiendo a las preguntas que realizaron los demás estudiantes, este fue espacio que posibilitó el diálogo de saberes pues cada grupo desde lo que sabía e investigó, mostró su trabajo y se esforzó por explicar a los demás su tema, evidenciando los pensamientos que surgen, Davini, (2008) refiere que ofrecer actividades como las exposiciones

facilita al maestro o profesor el conocimiento de cómo piensan, sienten y valoran sus alumnos. Asimismo, facilita la orientación hacia un mayor nivel de comprensión, entendiendo que es mejor que ellos mismos descubran nuevos significados en lugar de "dárselos hechos"... los intercambios de significados se enriquecen aún más, por la mediación del grupo de aprendizaje. (p.107)

La última actividad propuesta fue ejecutada por la mayoría del grupo (29 de 32 la realizaron), cada estudiante desde la casa, el colegio o el barrio realizaron videos cortos con sus celulares sobre las acciones y compromisos que podrían hacer para mitigar el daño ambiental, sin embargo, muchos de los videos carecían de un ejercicio de reflexión en el cual se explicará porqué era importante implementar esta acción o qué consecuencias traería no hacerlo (ver anexo 4) simplemente se limitaron a mencionar el compromiso, esto dio cuenta que la docente investigadora no fue clara al explicar las indicaciones para realizar los videos, ni los criterios con los que lo iría a evaluar.

5.2.3 Evaluación de los aprendizajes

En este segundo ciclo, la evaluación de los aprendizajes se dio de manera continua, se fue retroalimentando a todos los grupos en el momento en que preparaban sus exposiciones, tomando tiempo para escucharlos e ir haciendo aportes. Por primera vez, se hizo uso de rúbricas para valorar el trabajo de los estudiantes, ésta forma de evaluar les permitió a los estudiantes conocer con anterioridad los aspectos que se tendrían en cuenta para sus exposiciones, así como coevaluar a los otros grupos.



CO-EVALUACIÓN DE LAS EXPOSICIONES

Criterios a evaluar	Exposición a evaluar:			Puntaje
	Excelente 87-100	Bueno 73-86	Regular 50-72	
1.Las carteleras presentadas responden a lo acordado previamente: excelente ortografía, letra clara y legible, uso de imágenes.				
2.El folleto se presentó a tiempo y se realizaron los cambios sugeridos.				
3.El folleto fue entregado a todos los asistentes del curso.				
4.Todos los integrantes del grupo expusieron de manera clara y concisa el tema.				
5.Todos los integrantes del grupo utilizaron un lenguaje adecuado en su exposición.				
6.Todos los integrantes del grupo mostraron excelente dominio del tema.				
7.Los integrantes del grupo pudieron dar respuesta a las preguntas del público.				
Total:				

Figura 17. Primera rúbrica trabajada con estudiantes de grado noveno.

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la evaluación de los videos, la docente investigadora dio una nota valorativa según lo que evidenció en ellos, luego realizó una retroalimentación a manera general expresando aspectos positivos y a mejorar, sin embargo, hubiera sido importante precisar criterios claros para la valoración de estos.

5.2.4 Reflexión

Terminado el ciclo de reflexión, la docente investigadora analizó lo sucedido a partir de las evidencias y el trabajo colaborativo con sus pares académicos, hallando varios aspectos de su práctica a destacar y otros que se deben seguir transformando y que a continuación se relatan.

5.2. 5 Aspectos para destacar.

Se precisa que el cambio de una planeación poco meditada y consciente a una que se acoge al marco de la Enseñanza para la Comprensión fue un aspecto positivo, pues ahora se hacen visibles elementos de la Epc que favorecen una planeación clara, ordenada y donde se

expresa las comprensiones que los estudiantes van desarrollando, esto implica evidenciar cambios tanto en lo que se quiere enseñar pero también en la manera en que se hace, Stone (1999) precisa que el marco de la EpC impulsa a los docentes a producir cambios en la forma en que se planea, interviene y evalúa las comprensiones de los estudiantes, de ahí la importancia de seguir trabajando con los elementos de la Epc y continuar realizando cambios en la planeación.

Otro aspecto para destacar es la incorporación de una evaluación de tipo formativa, en la cual

la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1998, p. 70)

Aquí por primera vez, se empieza a evidenciar un incipiente proceso evaluativo que contempló diversos aspectos como la retroalimentación constante de lo que iban haciendo los estudiantes en sus exposiciones, rúbricas de evaluación que permitió con antelación conocer los aspectos con los que serían evaluados y la posibilidad de que ellos fueran coevaluadores de sus compañeros.

5.2.6 Aspectos para seguir transformando.

Si bien los elementos de la Epc le han permitido a la docente investigadora realizar una planeación mucho más consciente y ordenada, es importante tener en cuenta que las metas de comprensión deben tener una relación directa con los desempeños, ya que estos son actividades que permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Al observar las metas de comprensión planeadas y los desempeños que se desarrollaron, se pudo evidenciar que por momentos se desconectan uno de los otros haciendo que se desdibuje el sentido de elaborar metas de comprensión, por lo tanto, en el siguiente ciclo este será un aspecto que tendrá mayor atención.

De otra parte, frente al desempeño que implicaba la realización de videos, realmente no se evidenciaron comprensiones de parte de los estudiantes, puesto que luego de reflexionar y ver la explicación de lo que ellos debían hacer, se constata que no se efectuaron bajo unos criterios claros y públicos, por lo tanto en el siguiente ciclo una acción a realizar es que en cada desempeño de comprensión que se desarrolle, la docente investigadora especificará lo que los estudiantes deben alcanzar y los aspectos que tendrá en cuenta para evaluarlos.

5.3 CICLO III. Una aproximación al pensamiento crítico

Este tercer ciclo de reflexión se realizó para grado noveno e incorporó como foco el pensamiento crítico, se tuvieron en cuenta aspectos como la elaboración de metas de comprensión que se relacionarán mucho más con los desempeños y una explicación más precisa sobre los criterios para realizar cada actividad. Las evidencias recolectadas en este

ciclo fueron rejilla de planeación de la clases y fotografías de las actividades elaboradas por los estudiantes.

5.3. 1 Acciones de planeación.

A partir del diálogo y trabajo colaborativo con los pares académicos, se decidió trabajar bajo el foco del pensamiento crítico, de esta manera, el resultado previsto de aprendizaje para este ciclo fue “Promover el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de los colegios: Almirante Padilla, Kimmy Pernia y Ofelia Uribe a partir de diversas situaciones problema presentes en la sociedad”. A su vez se propusieron cuatro objetivos para el desarrollo del foco:

- Formular preguntas frente a situaciones problema presentes en la sociedad.
- Identificar argumentos a partir de análisis de situaciones problema.
- Analizar situaciones problema presentadas en diversos sectores de la sociedad y plantear posibles soluciones.
- Interpretar imágenes que permitan identificar el punto de vista de los estudiantes a partir de situaciones problema que se presentan en la sociedad

La planeación se realizó bajo el marco de la enseñanza para la comprensión, puesto que se ha observado que planear desde este marco permite realizar un proceso de metacognición y evidenciar comprensiones reales en los estudiantes, al respecto León y Barrera (2014) mencionan que “el Marco de la EpC es una visión de la educación que pone la comprensión ante todo” (p.2), permitiendo reflexionar sobre lo que sucede en el aula.

A continuación se muestra las metas y desempeños que se planearon.

Tabla 5. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo III

Tópico Generativo	
“Las guerras en el mundo”	
DBA: “Analiza los conflictos bélicos presentes en las sociedades contemporáneas, sus causas y consecuencias, así como su incidencia en la vida cotidiana de los pueblos”	
METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSION
Contenido Los estudiantes comprenderán qué es un guerra, identificando las causas y consecuencias que generan en el mundo.	-Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” a partir de dos fotografías de Héctor Abad. -Conversatorio sobre el concepto de guerra y explicación de las causas y consecuencias que propician las guerras en el mundo.
Método Los estudiantes comprenderán a partir del análisis de mapas y caricaturas los motivos que llevaron a la detonación de la I guerra mundial.	-Taller sobre análisis de mapas, antes y después de la primera guerra mundial. -Comparación de mapas antes y después de la I guerra mundial, argumentación sobre el análisis -Análisis de caricaturas sobre la guerra. -Creación de caricaturas.
Propósito Los estudiantes comprenderán las principales características de la segunda guerra mundial y el impacto que tuvo para la humanidad.	-Cine Foro “El niño con el pijama de rayas” -Taller grupal y discusión. -Clase magistral sobre la segunda guerra mundial.
Comunicación Los estudiantes comunicarán por medio de historietas las ideologías totalitarias surgidas en Europa durante el siglo XX.	-Elaboración de historietas sobre ideologías totalitarias en Europa Aportes al trabajo de los compañeros y retroalimentación al trabajo individual.

Fuente: Elaboración propia

Un aspecto para destacar es la rejilla de planeación (ver anexo 5) que a partir de este ciclo se empezó a elaborar con el fin de especificar y documentar cada meta, desempeño y forma de evaluación, esto favoreció el análisis y reflexión sobre la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

5.3.2 Implementación

Del total de toda de la planeación, solo se alcanzó a ejecutar hasta el cine foro, ya que por cuestiones ajenas a la docente investigadora fue imposible concluir las clases que se habían planeado. Se inició la clase saludando a los estudiantes y se conversó sobre lo visto anteriormente, se explicó que a partir de este momento se iba a trabajar el tema de la guerra, enfatizando en la I y II guerra mundial, también se enunció las diferentes actividades que se realizarían y lo que se esperaba con cada actividad.

Posterior a esto, se conversó con los estudiantes sobre lo que son las rutinas de pensamiento y la importancia de trabajar con ellas, luego se realizó la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” a partir de dos fotografías de Hector Abad, que retratan la guerra en Colombia, los estudiantes fueron escribiendo paso a paso la rutina y la docente investigadora iba preguntado y anotando en el tablero. De esta manera logró introducir el tema y conocer los pensamientos que tienen los estudiantes frente al concepto de la guerra.

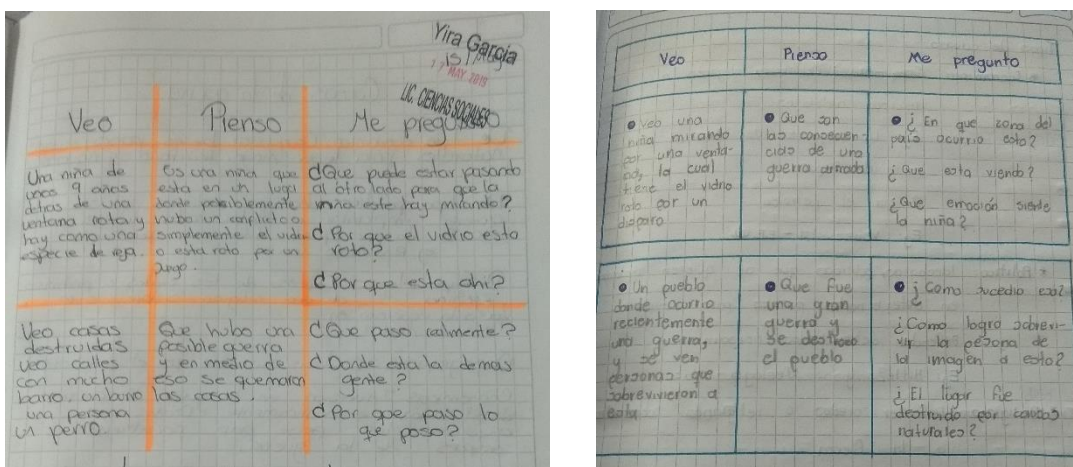


Figura 18. Rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto.

Fuente: Producción de estudiantes de noveno grado.

Seguidamente inició a explicar qué es la guerra, los tipos y las consecuencias que estas han generado en el mundo, este tipo de temas generaron mucha curiosidad en los estudiantes, lo que dio paso a que los estudiantes realizaran preguntas como ¿es cierto Hitler era judío? ¿Colombia participó en la II guerra mundial? ¿Quién ganó la II guerra mundial?, lo que implicó tomar un gran tiempo de la clase para aclarar dudas y tener un acercamiento a lo que fue la II guerra mundial.

Terminada esta primera parte, a cada estudiante se le entregó una caricatura que hace alusión a la guerra, se pidió que a partir de ella, realizarán el siguiente ejercicio:

1. Observa atentamente la caricatura y descríbela detalladamente. Ten en cuenta los personajes que aparecen, el lugar, los gestos, las emociones, etc.
2. Pon un título llamativo que represente la imagen.
3. Qué intención consideras que tuvo la persona que creó esta caricatura? Argumenta tu respuesta.
4. ¿Cuál es tu opinión frente a la caricatura? Argumenta tu respuesta.
5. A partir de la imagen, realiza una nueva caricatura que refleje lo opuesto a lo que representa la imagen que cada uno tiene.



Figura 19. Ejercicio escritural a partir de una caricatura referida a la guerra.

Fuente: Elaboración propia.

Para los estudiantes este ejercicio fue bastante interesante, ya que les permitió poder mostrar su punto de vista frente al tema trabajado y expresarse por medio de la elaboración de caricaturas. Esta actividad fue un primer acercamiento al pensamiento crítico pues desarrolló capacidades como el observar, juzgar y emitir juicios de valor, propio de las capacidades que fomenta el pensamiento crítico (Ennis, 2011, como se citó en López, 2012)



Figura 20. Evidencia de trabajo con caricaturas
Fuente: Producción de estudiantes de grado noveno.

El siguiente desempeño consistió en observar, comparar y analizar dos mapas, de este modo, en grupos, los estudiantes debían escribir mínimo 6 cambios que tuvo Europa antes y después de la I guerra mundial y luego responder porque creían que nuevos países se crearon. En un inicio la actividad no fue clara para ellos, por lo cual, se tuvo que explicar nuevamente.

La primera guerra mundial	
Europa antes de la I guerra mundial	Europa después de la I guerra mundial
<ul style="list-style-type: none"> Antes de la I guerra mundial existían 14 países. Después de la I guerra mundial existían 20 países. 	<ul style="list-style-type: none"> Después de la I guerra mundial existían 20 países. Después de la I guerra mundial existían 20 países.
<ul style="list-style-type: none"> Antes de la I guerra mundial existían 14 países. Después de la I guerra mundial existían 20 países. 	<ul style="list-style-type: none"> Después de la I guerra mundial existían 20 países. Después de la I guerra mundial existían 20 países.
<ul style="list-style-type: none"> Antes de la I guerra mundial existían 14 países. Después de la I guerra mundial existían 20 países. 	<ul style="list-style-type: none"> Después de la I guerra mundial existían 20 países. Después de la I guerra mundial existían 20 países.

Figura 21. Cuadro comparativo antes y después de la I guerra mundial.

Fuente: Producción de estudiantes de grado noveno.

Terminada la actividad, se dispuso a realizar una socialización del trabajo de cada grupo, así se construyó un cuadro en el tablero con las respuestas y luego se explicó de manera magistral todo lo relacionado a la I guerra mundial, cada estudiante tomó apuntes en su cuaderno.

Finalmente, se alcanzó a proyectar la película propuesta y realizar el cine foro, este fue un espacio en el cual se pudieron discutir muchos aspectos que se relacionaron con lo ocurrido en la II guerra mundial, sin embargo no se pudo dar una explicación concienzuda al tema, ni dar continuidad al resto de desempeños propuestos.

5.3.3 Evaluación de los aprendizajes

En esta ocasión la evaluación se dio de manera permanente, cada desempeño que se desarrolló fue explicado con antelación y continuamente la docente investigadora retroalimentó una a una las actividades desarrolladas por los estudiantes, lo cual favoreció el trabajo individual y grupal.

5.3.4 Reflexión

En este ciclo el momento de la reflexión se dio cuando el par colaborativo revisó lo que finalmente se planeó y lo cotejó con las evidencias, desde allí expresó su punto de vista acerca de lo que encontró. Para este caso, las contribuciones del par se organizaron a través de un DOFA.

Tabla 6. Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas (DOFA) observada por el par académico en la planeación y ejecución del ciclo III

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<p>- Al momento de realizar la actividad sobre las caricaturas y observar los trabajos que entregaron los estudiantes, algunos no comprendieron que era una caricatura, por lo mismo, realizaron dibujos sobre lo que ellos creían era una caricatura.</p> <p>-Es importante mencionar los objetivos que la docente se propone cada clase, para este caso, la docente no siempre los explica, por lo tanto, en ocasiones los estudiantes podrían no comprender la intención de las actividades.</p>	<p>-Hubiera sido interesante realizar la contextualización y asociación de concepto de la guerra y sus características con el conflicto armado en Colombia. De esta manera el desarrollo del pensamiento crítico se hubiera dado de una manera más contextualizada.</p>
FORTALEZAS	AMENAZAS
<p>- La rutina de pensamiento escogida fue totalmente acertada, ya que permitió visibilizar el pensamiento que tienen los estudiantes frente a situaciones de guerra. También porque posibilitó conectar sus presaberes con el tema abordado.</p> <p>- La docente considera que el uso de la caricatura y el enfoque que se le dio fue un enlace clave para evidenciar las comprensiones de los estudiantes.</p> <p>-Los resultados evidenciados: escritos de los estudiantes, caricaturas, rutina de pensamiento, evidencian que si produjo un acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>-Para futuros trabajos con caricaturas, se podría iniciar explicando que es una caricatura y sus características, para que de esta manera, los estudiantes tengan claro el objetivo de trabajar con ellas, de lo contrario, se puede prestar para confusiones y perder el foco de la propuesta.</p>

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el ejercicio colaborativo y el análisis propio de la docente investigadora en este ciclo permitieron reflexionar diversos aspectos. Lo primero que se destacó es que la rutina de pensamiento fue un elemento que permitió introducir el tema de manera novedosa a los estudiantes, así salieron expresiones como las que mencionó Leidy “veo casas quemadas y un hombre que lleva un burro, pienso que es un pueblo abandonado luego de una guerra, me pregunto ¿Qué pudo haber pasado en ese lugar? ¿Qué pasó con la gente que vivía allí?” al respecto, Ritchhart, Church y Morrison (2014) sostienen que las rutinas de pensamiento

“ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión” (p.74)

De este modo para el siguiente ciclo la docente- investigadora realizará rutinas de pensamiento que permitan seguir no solo activando los saberes previos en los estudiantes y hacerlos visibles, sino también evidenciar las comprensiones que ellos van logrando.

De otra parte, de lo observado con el par colaborador se sostiene que si se realizó un acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico puesto que apreciaciones de los estudiantes como “creo que la intención del creador fue mostrar lo que las personas llegan hacer para conseguir algo, en este caso, a través de la guerra. El autor probablemente quiso en esa imagen reflejar lo que actualmente está pasando, muchos países están en guerra para poder dominar o robar recursos naturales y lo más importante es que muestra el pensamiento para conseguir algo a la fuerza.” (Escrito de Jhonatan Guapo, 901) permitieron evidenciar la generación de habilidades del pensamiento crítico. Como el desarrollo del pensamiento crítico no es algo que se da de un día para otro, será un proceso que se seguirá desarrollando en las clases.

Para el siguiente ciclo, la docente-investigadora tomará decisiones como: expresar a sus estudiantes el objetivo de cada clase y el resultado previsto de aprendizaje que espera desarrollar, si va a utilizar recursos como caricaturas, infografías, mapas conceptuales, etc, explicará previamente qué son y porque se caracterizan y ejemplificar cada tema que se va a abordar con situaciones reales y cercanas a los estudiantes.

5.4 CICLO IV: Transformaciones en la práctica

Este cuarto ciclo de reflexión fue dirigido a grado noveno, aquí se siguió manteniendo como foco el pensamiento crítico, se planeó bajo los elementos de la Epc y se tuvo en cuenta las sugerencias anteriores del par colaborador. Las evidencias recogidas fueron la rejilla de planeación de clases, videos y fotografías de los desempeños elaborados por los estudiantes.

5.4.1 Acciones de Planeación

Para este ciclo el tema abordado fue el origen de los partidos políticos en Colombia, para esto, la docente investigadora planeó cuatro metas de comprensión con sus respectivos desempeños, teniendo en cuenta que estos estuvieran directamente relacionados. A continuación se muestra las metas y desempeños planeados en este ciclo.

Tabla 7. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo IV

Tópico Generativo	
“Los partidos políticos”	
DBA: “Analiza los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país”	
METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSION
Contenido	Tipo de desempeño: <i>Exploratorio.</i>
Los estudiantes comprenderán las principales características de Colombia en la primera mitad del siglo XX.	Elaboración de mapa conceptual sobre caracterización de Colombia en la primera mitad del siglo XX. Aclaración de dudas. Línea del tiempo sobre quince hechos ocurridos en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Retroalimentación en clase.
Método	Tipo de desempeño: <i>Investigación guiada.</i>
Que los estudiantes reconozcan la existencia de los partidos políticos “liberales y conservadores” en la primera mitad del siglo XX, comprendiendo sus principales postulados e ideas a partir de lecturas y discusiones grupales	Rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto a partir de dos imágenes relacionadas con los liberales y conservadores. Discusión grupal y contextualización sobre la conformación de partidos políticos en Colombia. Taller escrito sobre origen y desarrollo de los partidos políticos en Colombia. Retroalimentación del trabajo.

<p>Comunicación y propósito</p> <p>Que los estudiantes comprendan cuales son las principales ideas y propuestas de los partidos políticos como liberales y conservadores.</p> <p>Que los estudiantes puedan dar su opinión frente a la situación presentada por la docente, haciendo uso de los argumentos que plantea cada partido político</p>	<p>Tipo de desempeño: <i>Proyecto final de síntesis</i></p> <p>El curso se dividirá en seis grupos y se asignará un partido político: liberal o conservador. A cada grupo se le dará una de las siguientes situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A una hacienda del siglo XIX llegó un comunicado impartido por el presidente de la República en el cual se ordena la liberación inmediata de todos los esclavos que vivan y trabajen en dicho lugar. 2. Un estudiante es expulsado de un colegio colombiano durante el siglo XIX porque él y su familia no practican la religión católica. 3. Una persona es condenada a muerte por ser acusada de robar una panadería. <p>La actividad consiste en que cada grupo debe dar su opinión frente a la situación que le correspondió, haciendo uso de los argumentos propios del partido político al que pertenecen (defendiendo o contradiciendo según sea el caso). Para esto tendrán cinco (5) minutos.</p> <p>Cada grupo deberá elegir a un vocero y este expondrá la respuesta del grupo, utilizando argumentos claros y precisos y defendiendo el partido político que les correspondió.</p> <p>Se hará retroalimentación del trabajo grupal.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia

5.4.2 Implementación

Se logró implementar toda la planeación propuesta, al inició la docente investigadora conversó con los estudiantes sobre lo que se vería en este ciclo, luego procedió a realizar en el tablero un mapa conceptual donde se mostraban algunas acontecimientos y características de Colombia en la primera mitad del siglo XX, éste se explicó y luego los estudiantes lo copiaron en su cuaderno.

Se propició un espacio de diálogo para que los estudiantes realizarán preguntas sobre lo explicado en clase. Se dejó como tarea la búsqueda en internet o libros de quince hechos ocurridos en Colombia en la primera mitad del siglo XX y a partir de ello realizar una línea del tiempo.

En la siguiente clase, al revisar la línea de tiempo, la docente investigadora encontró que gran parte de los estudiantes no entendieron lo que debían hacer, se limitaron a investigar quince hechos ocurridos en Colombia escribiendo lo que sucedió detalladamente, otros, anotaron únicamente el suceso pero no la fecha específica en la que ocurrió y no la organizaron de la más antigua a la más reciente.



Figura: 22 Línea del tiempo sobre hechos importantes en la primera mitad del siglo XX en Colombia.

Fuente: Desempeño de comprensión elaborado por estudiantes del curso 901

Luego de revisada la tarea se procedió a realizar la rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto a partir de una imagen relacionada a los partidos políticos tradicionales. Los estudiantes anotaron en su cuaderno lo que ven, lo que piensan y lo que se preguntan de cada imagen. Luego preguntó de manera general lo que hallaron y se anotó en el tablero, esto con la idea de que ellos pudieran identificar la existencia de dos partidos políticos: liberales y conservadores

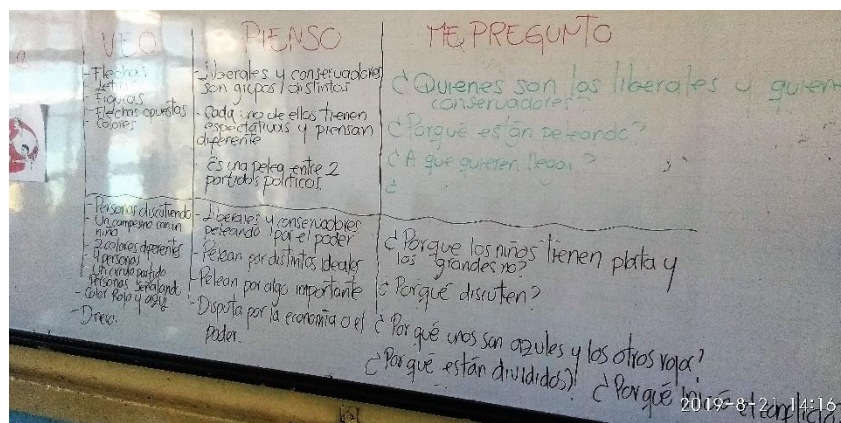


Figura 23. Rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto en el tablero

Fuente: Elaboración propia a partir de la participación de los estudiantes

En este desempeño se pudo observar cómo los estudiantes hicieron visible su pensamiento y lograron expresar lo que sabían o conocían del tema, también se pudo evidenciar los vacíos que muchos tienen frente al mismo, Anijovich & Mora (2010) resaltan que este tipo de estrategias “proveen de una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno” (p. 61)

Seguido a este desempeño, la docente investigadora indagó con los estudiantes sobre qué es un partido político y los que conocen en Colombia, se anotó en el tablero las apreciaciones de los estudiantes y luego se dio la definición, se explicó cómo a inicios del siglo XX el pertenecer al partido conservador o liberal era tan importante y de cómo las disputas por el poder y el control del país generaron tantos conflictos y odios heredados; este fue un espacio en el que los estudiantes hicieron muchas preguntas y se intentó dar respuesta a todas ellas.

La docente propuso que se hicieran grupos de tres personas y a cada grupo se le entregó una lectura sobre la historia de los partidos políticos en Colombia, los estudiantes en el cuaderno debían completar un cuadro a partir de unas preguntas, luego estas fueron socializadas en clase; en el tablero se construyó un cuadro con los aportes de cada grupo en donde quedó expresado las ideas liberales vs las ideas conservadoras de esa época. Se explicó cada uno de los planteamientos y se dio espacio para que los estudiantes realizarán preguntas sobre lo que no entendían o hicieran aportes al tema.

	Partido Liberal	Partido Conservador
Fecha de fundación	16 de Julio 1848	11 de Octubre 1848
Fundador (es)	Parodiario, Manuel Rojas y el general José María López	Manuel Ospina Rodríguez y José Eusebio Cero
Objetos de interés	Comerciantes, indígenas, esclavos y extranjeros	Terrenos baldíos, militares, altos rangos de la iglesia y los campesinos
¿Qué proponían?	Separación total de la iglesia y el Estado Limitación del poder ejecutivo	Conservar la tradición y la historia nacional por su cultura e instituciones Proteger al mayor número de ciudadanos al poder ejecutivo por tanto

Figura 24. Desempeño sobre cuadro comparativo de ideas liberales vs. ideas conservadora

Fuente: Desempeño elaborado por estudiante de 901

Finalmente, el último desempeño consistió en dividir al curso en seis grupos, de los cuales tres grupos simulaban ser del partido conservador y los otros tres del partido liberal. A cada grupo se le dio una situación- problema que implicó defender el partido político en el cual estaban ubicados, por ejemplo, a un grupo que simuló pertenecer al partido conservador se le dio la siguiente situación “A una hacienda del siglo XIX llegó un comunicado impartido

por el Presidente de la República en el cual se ordena la liberación inmediata de todos los esclavos que vivan y trabajen en dicho lugar” este grupo debió defender sus ideas conservadoras y evadir a todo lugar la liberación de dichos esclavos a partir de argumentos claros y convincentes.

Cada grupo debatió lo que iría a decir y escogió un vocero que en cuatro (4) minutos defendió su punto de vista y expuso a lo que habían llegado como partido, todos los grupos consignaron su respuesta en medio pliego de papel.

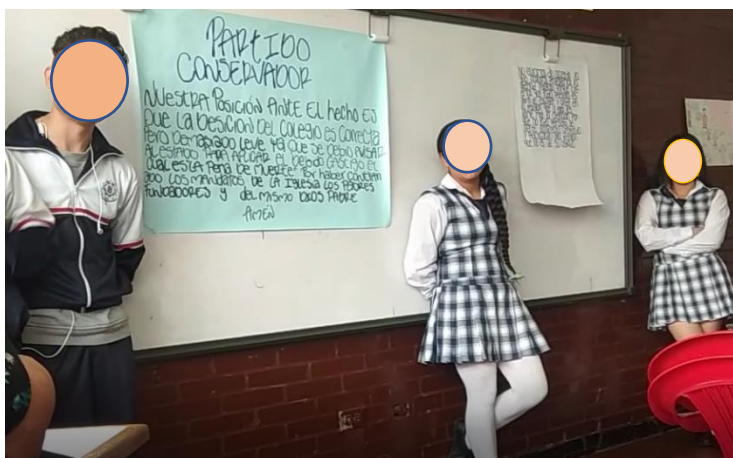


Figura 25. Desempeño de comprensión sobre situación problema
Fuente: Fotografía tomada por la docente investigadora.

Evidencia de esto se observa en las declaraciones del grupo de Paula que asumieron el papel de liberales: *“Nosotros consideramos que la decisión de liberar los esclavos ha sido la mejor, ya que un color de piel no define su forma de vida y trato, tenemos la plena certeza de que ellos son iguales a nosotros y que también tienen derechos los cuales se deben respetar”*

A modo de cierre a cada grupo se le resaltó debilidades, fortalezas y aspectos que podrían mejorar en próximas ocasiones.

5.4.3 Evaluación de los aprendizajes

La forma de evaluación se dio en diversos momentos, en primer lugar se realizó una evaluación de tipo sumativo cuando se revisó la línea de tiempo y a ésta se le dio una nota valorativa, en un segundo momento, la docente investigadora realizó una retroalimentación constante cuando los estudiantes realizaban el cuadro en el cuaderno, se fueron resolviendo dudas y explicando fragmentos de la lectura que no entendían, finalmente en el último desempeño hubo un seguimiento continuo y terminado el ejercicio a cada grupo se le dieron sugerencias sobre el trabajo realizado.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la docente investigadora en este ciclo evaluó las comprensiones de los estudiantes a partir de las rutinas de pensamiento, evaluó los trabajos de tipo textual (línea de tiempo y taller escritural) asignando una nota sumativa y retroalimentando cada trabajo y, evaluó la forma en que los estudiantes construyeron argumentos a partir de situaciones problema.

5.4.4 Reflexión

Ocurrido los momentos de planear, implementar y evaluar los aprendizajes, llega la reflexión y con ésta una serie de aspectos a resaltar, otros que se deben seguir fortaleciendo, de esta manera, se realizó un cuadro que sintetiza la anterior información.

Tabla 8. Aspectos para resaltar y seguir fortaleciendo en el próximo ciclo

ASPECTOS PARA RESALTAR	ASPECTOS PARA SEGUIR FORTALECIENDO
<p>La rutina de pensamiento fue un elemento que permitió enganchar los saberes previos de los estudiantes con los nuevos conocimientos.</p> <p>Las metas de comprensión se muestran relacionadas con los desempeños.</p> <p>El trabajo por grupos favoreció mucho más la participación de los estudiantes.</p> <p>Se evidencian actividades que apuntan a favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes.</p>	<p>Procurar realizar más desempeños que impliquen ejercicios menos textuales y más de tipo inferencial. (taller escritural sobre los partidos políticos)</p> <p>Seguir reforzando la importancia de explicar muy detalladamente cada desempeño y lo que la docente espera con esto.</p> <p>Seguir fortaleciendo la evaluación de carácter formativo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del diálogo con el par colaborador.

De lo anterior se desprenden varios aspectos a considerar:

Se continuará implementando rutinas de pensamiento que permitan hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

Desempeños como el de ponerse en el lugar del otro y resolver situaciones problemas a partir de establecer argumentos y posiciones claras (ver anexo 6) denotan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico al promover habilidades cognitivas de pensamiento (Díaz Barriga, 2001, p.5) que se buscará seguir estableciendo a lo largo de los ciclos.

De otra parte, es necesario tomar decisiones como realizar desempeños de comprensión que impliquen hacer inferencias, esto implicará buscar actividades que vayan más allá de responder preguntas textuales; también se buscará nuevamente procurar explicar al mayor detalle lo que se espera y deben realizar los estudiantes con cada desempeño de

comprensión, aunque esto no es nuevo, pues ya se había mencionado en ciclos anteriores, se dejó de lado y por momentos los estudiantes se desconectaron de lo que debían hacer.

Finalmente se seguirá afianzando el trabajo en grupo, pues esto ha demostrado que los estudiantes se sienten más motivados a trabajar, pues comparten sus ideas y comprensiones a los demás, encontrando puntos en común y diferentes a los de ellos.

5.5 CICLO V: En la búsqueda de estrategias de enseñanza

Este ciclo V se realizó para grado noveno, teniendo en cuenta los elementos de la Epc, aquí se buscó promover el trabajo en grupo, planeación de desempeños que fueran retadores y atractivos a los estudiantes, así como la elaboración de rúbricas de evaluación construidas con los estudiantes.

La docente investigadora buscó estrategias de enseñanza que se alejaran un poco de leer y responder preguntas textuales y propició desempeños como exposiciones, cine-foro y elaboración de infografías que permitieran más a profundidad el análisis y la reflexión de la temática abordada.

5.5.1 Acciones de Planeación

Esta planeación se denominó “*Colombia: un paraíso mágico que necesita de nuestra ayuda.*” el nombre surge como un llamado a despertar el interés, la curiosidad, pero también la ayuda de parte de los estudiantes a tener una conciencia ambiental del lugar donde viven.

Para esta planeación se construyeron cuatro metas de comprensión con sus respectivos desempeños y una evaluación continua formativa, también se tiene en cuenta el DBA como el documento oficial que establece los contenidos básicos que los estudiantes deben ver en grado noveno en Sociales (ver anexo 7). Fruto del trabajo colaborativo, la docente tomó decisiones respecto a esos aportes e introdujo mejoras que a continuación se presentan.

Tabla 9. metas y desempeños de comprensión en el ciclo V.

COLEGIO ALMIRANTE PADILLA I. E. D				
Planeación bajo el marco de Enseñanza para la Comprensión				
Asignatura: Sociales	Grado: Noveno	Periodo: I	Año: 2020	Docente: Yira García
Tópico Generativo				
Colombia: un paraíso mágico que necesita de nuestra ayuda.				
DBA: Analiza la situación ambiental de los ecosistemas más biodiversos de Colombia y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos				
METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSION		VALORACIÓN CONTINUA	
Contenido (MC1) Los estudiantes comprenderán que son los ecosistemas y los tipos de ecosistemas que existen en Colombia.	Tipo de desempeño: Exploratorio. Rutina de pensamiento Definición del concepto Exposiciones sobre los ecosistemas.		Rúbrica para evaluación de las exposiciones. Coevaluación por parte del grupo Retroalimentación de la docente.	
Método (MC2) Los estudiantes describirán a las causas y consecuencias de las actuales problemáticas ambientales en Colombia.	Tipo de desempeño: Exploratorio Cine-foro “Colombia Magia Salvaje” Discusión del trabajo grupal		Rúbrica elaborado con los estudiantes para evaluar las preguntas del cine-foro.	
Propósito (mc3) Los estudiantes comprenderán a partir del concepto de sostenibilidad las acciones que podemos realizar diariamente para mitigar el daño ambiental que generamos.	Desempeño de Investigación guiada Rutina de pensamiento. “Antes pensaba/ ahora pienso” Taller individual sobre las sostenibilidad		Revisión del taller. Retroalimentación continua de la docente.	

<p>Comunicación (mc4) Los estudiantes expresarán diversas soluciones a las problemáticas ambientales presentes en su localidad.</p>	<p>Desempeño Proyecto final de síntesis Infografía a partir de problemáticas ambientales en la localidad y posibles soluciones a estas.</p>	<p>Rúbrica para la evaluación de las infografías.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

5.5.2 Implementación

La implementación se llevó a cabo en el transcurso de un mes, del total de las metas planeadas solo se llevaron a cabo las tres primeras, allí la docente tuvo la oportunidad de propiciar espacios de diálogo y reflexión en torno al cuidado y preservación del planeta tierra. Los estudiantes se mostraron interesados en desarrollar la rutina de pensamiento, se encontraron apreciaciones como *“Veo una mujer tapada con algo, parecido a una máscara y al fondo se ve contaminación, Pienso que la niña está feliz porque dentro del casco se respira paz y naturaleza, mientras que afuera se ve todo como destruido, Me pregunto ¿Dónde queda el amor por el medio ambiente? ¿Qué piensa la niña sobre su entorno? (Escrito de estudiante del curso 902).*

Seguido a esto, la docente explicó el tema que se iría a ver y el resultado previsto de aprendizaje a desarrollar con sus estudiantes, se aclaró qué son los ecosistemas y por qué son tan importantes para el equilibrio natural. Luego se procedió a formar grupos para que se expusieran los tipos de ecosistemas existentes en Colombia, previamente se explicaron los criterios a tener en cuenta para ser evaluados, así como la oportunidad de ser coevaluados por el curso.



Figura 26. Exposición sobre los manglares

Fuente: Fotografías tomada por la docente investigadora durante las exposiciones del curso 903

Las exposiciones tomaron alrededor de dos clases, allí los estudiantes mostraron las características del ecosistema que les correspondió, el lugar donde se ubican, el tipo de flora y fauna que allí se encuentran y los riesgos a los que actualmente están expuestos, los demás estudiantes fueron tomando nota de las exposiciones en sus carpetas y finalmente se hicieron preguntas al grupo expositor, este fue un espacio que permitió el diálogo de saberes.

Terminado el ciclo de exposiciones, se proyectó el documental “Colombia, Magia Salvaje”, aquí los estudiantes se mostraron bastante interesados y prestaron mucha atención al documental. Al finalizar, se propuso un ejercicio grupal en el cual los estudiantes respondieron unas preguntas que luego debían ser evaluados por otro grupo. Esta actividad permitió saber que tanto habían aprendido del documental y que comprensiones se habían generado en ellos.

Preguntas del cine foro

¿Por qué Colombia se considera el segundo país más biodiverso del mundo?

¿Cómo estamos alterando o dañando los ecosistemas?

¿Qué consecuencias trae el daño a los ecosistemas?

¿Qué podemos hacer desde nuestras acciones diarias para ayudar a conservar nuestro medio ambiente?

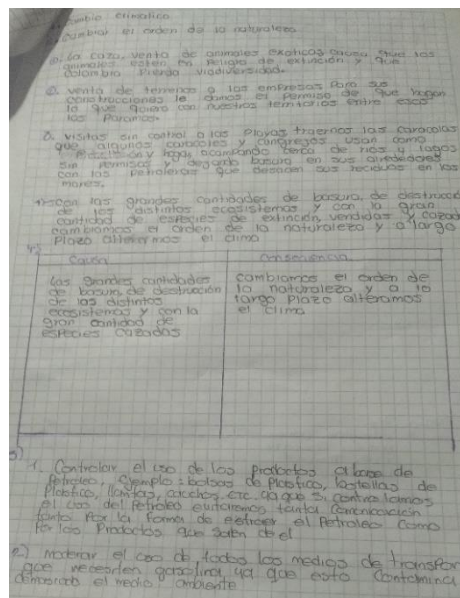


Figura 27. Desempeño de comprensión sobre cine foro Colombia magia salvaje.

Fuente: Fotografía tomada por la docente investigadora.

Las respuestas de cada grupo fueron discutidas en clase, la docente propició un espacio para que los estudiantes participarán y relacionarán lo que vieron en el documental con lo que sucede en la localidad de Usme.

Finalizado este desempeño, ocurre un evento de orden mundial (Pandemia por Covid- 19) y todos los colegios de Bogotá deben parar sus clases por la cuarentena, ante esta situación el colegio opta por enviar guías de manera virtual a sus estudiantes, al suceder esto, la docente investigadora tuvo que cambiar el desempeño que iría a trabajar con sus estudiantes, proponiendo entonces la elaboración de un mapa conceptual sobre el concepto de sostenibilidad ambiental, la elaboración de un objeto con material reciclaje que tuviera algún uso o utilidad y una rúbrica de evaluación para evaluar el proceso de trabajo en casa. (ver anexo 8).

A continuación, se muestran algunas evidencias de los desempeños elaborados por los estudiantes al inicio de la cuarentena.

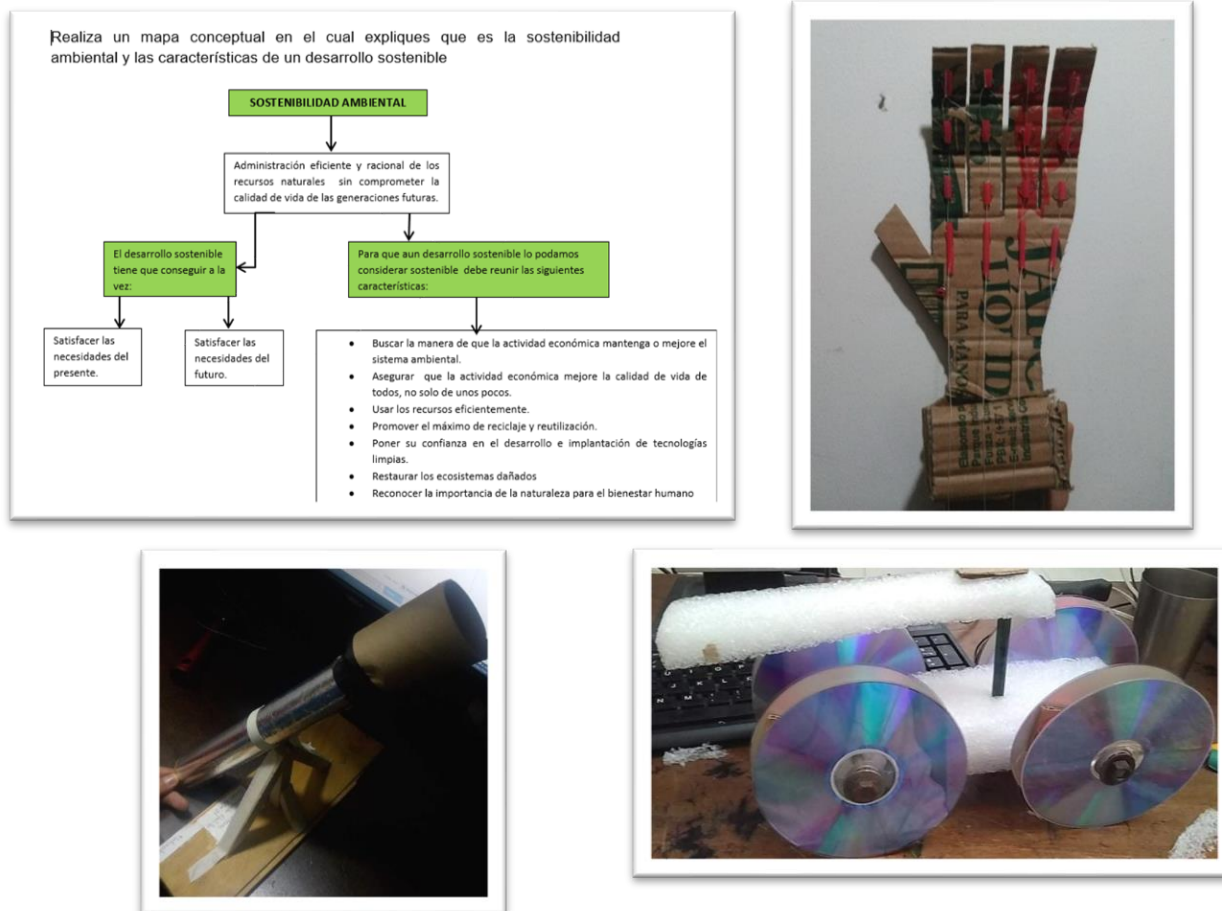


Figura 28. Desempeños de comprensión elaborados en casa
Fuente: Evidencias tomadas de los desempeños enviados por los estudiantes.

Es importante mencionar que estos últimos desempeños, sobre todo el de la elaboración de un objeto en material reciclable tuvo una alta participación de los estudiantes, además se propició la vinculación de la familia en la construcción de este.

culpable de tanta destrucción a la tierra y somos los únicos que podemos cambiar esto”

(Declaración de Jhorman, 902) permitieron evidenciar que si se está generando comprensiones en ellos y que estas son significativas cuando las apropian y las utilizan en su diario vivir.

5.5.4 Reflexión

La docente investigadora y su par académico revisaron conjuntamente todo lo ocurrido en este V ciclo, ante esto se observa, que esta forma de trabajo colaborativo “fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizajes” (Pérez & Soto, 2011, p.5) lo cual es relevante, ya que, precisa la importancia de aprender conjuntamente a partir de la experiencia y experticia del otro.

Bajo un ejercicio riguroso, el par elaboró una adaptación de la escalera de la retroalimentación propuesta por Daniel Wilson (2001) en la cual se recoge detalladamente y de forma reflexiva los aportes que realizó el par (ver anexo 9), esta herramienta es de gran utilidad para la docente investigadora pues le permitió observar a través del lente de otro, aspectos que a simple vista ella no tuvo en cuenta o paso por alto.

Se evidenció en este ciclo que la planeación tuvo una estructura más acorde a los elementos de la Epc pues se relacionaron las metas con los desempeños de comprensión y estos despertaron el interés de los estudiantes. Un aspecto importante fue que en cada desempeño de comprensión se explicó al detalle lo que los estudiantes debían hacer y lo que la docente investigadora esperaba con ellos.

Hubo una alta participación de los estudiantes, ya que se procuró que las estrategias de enseñanza fueran acordes al grupo de estudiantes y sus necesidades, propiciando así la

participación, el análisis y reflexión sobre cada uno de los temas abordados, además el trabajo en grupo fue un elemento importante que permitió no solo el trabajo en clase sino también en casa. Se observó una retroalimentación constante por parte de la docente investigadora, esto permitió afianzar las comprensiones que iban generando los estudiantes.

Algo para resaltar en este ciclo fue que se dejó de un lado el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que se había empezado a desarrollar desde el II ciclo, quizás por la situación que se empezó a vivir en éste (pandemia covid 19) y las circunstancias como debió terminarlo, por esta razón la docente investigadora tomó la decisión de abandonarlo.

5.6 CICLO VI: Evidenciando cambios.

El último ciclo ocurrió durante la pandemia por el covid -19, de esta forma, atendiendo a las decisiones del colegio, se tuvo que enviar semanalmente guías de trabajo a los estudiantes. Cada guía no debía superar las tres preguntas por área, con el fin de flexibilizar el trabajo en casa, además se estableció como foco de trabajo las competencias ciudadanas.

Ante esta situación, la docente investigadora siguió realizando la planeación teniendo en cuenta los elementos de la Epc, adaptando las metas y desempeños de comprensión al trabajo desde casa, también se buscó seguir desarrollando una evaluación formativa, en la cual se retroalimentó el trabajo de los estudiantes vía correo electrónico o whatsapp, además se siguió favoreciendo la rúbrica de evaluación que permitió evaluar el trabajo de los estudiantes.

5.6.1 Acciones de Planeación

Por disposiciones de la institución educativa semanalmente se debió enviar una guía que respondiera a la estrategia “aprende en casa” y diera cuenta a las fases de: *¿Qué sabemos?, aprendamos y concluyamos*. También por requerimientos del colegio se debió trabajar las competencias ciudadanas, para lo cual la docente investigadora tuvo que revisar los documentos oficiales sobre este tipo de competencias. A continuación se muestra la forma en la cual la docente investigadora organizó la planeación para grado noveno.

Tabla 10. Metas y desempeños de comprensión en el ciclo VI

COLEGIO ALMIRANTE PADILLA I. E. D.		
Estrategia “Aprende en casa”		
Tema: Competencias ciudadanas, eje “pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”		
DBA: Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años.		
Tópico Generativo		
La mujer en Colombia		
METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑOS DE COMPRENSION	VALORACIÓN CONTINUA
<p>Contenido</p> <p>Fase ¿Qué sabemos?</p> <p>(semana 4-8 mayo)</p> <p>Los estudiantes comprenderán que los hombres y mujeres hacemos parte una misma sociedad, por lo tanto, debemos reconocer y aceptar nuestras diferencias</p>	<p>Tipo de desempeño: Exploratorio.</p> <p>Análisis de caricatura</p> <p>Dibujo, caricatura o historieta que represente la lectura.</p> <p>Encuesta algún familiar sobre los derechos de la mujer en la actualidad.</p>	<p>Retroalimentación de la docente.</p>
<p>Método</p> <p>Fase: Aprendamos</p> <p>(semana 11-14 mayo)</p>	<p>Tipo de desempeño: Investigación guiada</p> <p>Lectura sobre las mujeres en el siglo XIX y posterior cuadro con preguntas.</p>	<p>Retroalimentación de la docente.</p>

Los estudiantes describirán como era la vida de la mujeres en el siglo XIX y como poco a poco iniciaron una lucha por la reivindicación de sus derechos.	Completar el cuadro antes las mujeres... ahora las mujeres...	
<p>Propósito y comunicación</p> <p>Fase: Concluimos</p> <p>(semana 18- 22 mayo)</p> <p>Los estudiantes comprenderán el papel de la mujer en la actualidad y expondrán sus aportes en la construcción de una sociedad justa y democrática</p>	<p>Desempeño proyecto final de síntesis</p> <p>Biografías de mujeres colombianas reconocidas por sus labores en la actualidad.</p> <p>Elaboración de mapa conceptual</p> <p>Canción “nacé mujer”</p> <p>Mensaje sobre la importancia de la mujer</p>	Retroalimentación de la docente y rúbrica de auto y coevaluación

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, entre el 4 y 22 de mayo y por lo que queda de la pandemia, está será la forma de trabajo con los estudiantes (ver anexo 10).

5.6.2 Implementación

Todos los desempeños planeados se llevaron a cabo, semanalmente los estudiantes fueron enviando sus trabajos, así para la primera meta que involucraba el análisis de una imagen, elaboración de dibujos y encuesta a los padres de familia, se encontró que los estudiantes se esforzaron por cumplir y desarrollar la guía, la mayoría tuvo en cuenta los requerimientos y presentaron trabajos en los cuales se evidenció interés y compromiso.

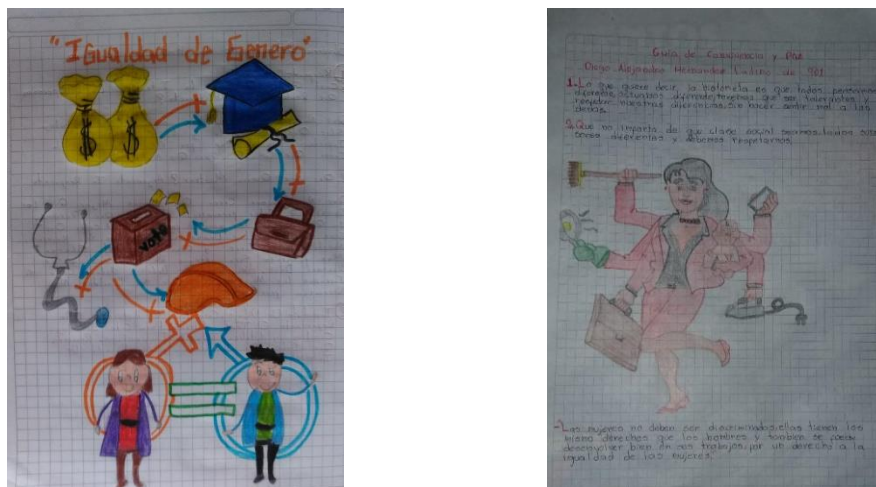


Figura 30. Desempeño de comprensión sobre lectura de las mujeres y sus derechos.

Fuente: Evidencias enviadas por estudiantes del curso 901

Expresiones como “la persona que hizo esta caricatura nos quería dar a entender que a pesar de que a nosotros no nos guste mucho las actitudes de los demás, (al igual que a los demás no les gusta las de nosotros) debemos ser un poco más tolerantes y respetuosos, para poder convivir” (Declaración de Paula, 902) demostró que estrategias como el análisis de caricaturas a partir de lo que se observa y dice en la imagen, pueden ser una herramienta importante para iniciar una temática relacionada con las competencias ciudadanas y la igualdad de derechos.

De otra parte, el desempeño que implicó leer sobre la vida de las mujeres colombianas en el siglo XIX y luego realizar una comparación sobre la mujer en la actualidad, mostró que los estudiantes se interesaron por este tipo de temáticas, tratando de hacer análisis y reflexiones sobre esto.

3. ¿Qué diferencias encuentras entre el rol que desempeñaba la mujer en el siglo XIX con el que realiza actualmente? Menciona y explica mínimo 5 diferencias, completando el siguiente cuadro.

ANTES LAS MUJERES...	AHORA LAS MUJERES...
La maternidad era casi que un acto obligatorio para las mujeres, una función natural.	Hoy en día, las mujeres tienen el derecho de decidir si quieren o no ser madres.
El acto sexual era para la reproducción. No para el disfrute o el placer de la mujer.	La mujer de hoy en día en su mayoría lo hace por el placer y por gusto, no siempre con la meta de la reproducción.
La iglesia le asignó la misión de disciplinar al esposo y educar a los hijos en los valores católicos.	Hoy podemos escoger si queremos educar a los hijos en los valores creyentes y guiar a nuestra familia o no, en la mayoría de las culturas no es obligatorio.
Virtudes como el trabajo, la honradez, la responsabilidad, el ahorro y la limpieza debían ser transmitidas por las mujeres en su hogar.	No necesariamente solo las mujeres tenemos que transmitir esas cosas, cualquier miembro de la familia puede hacerlo.
La cocina, y el aseo era algo de las mujeres.	Hoy puede hacerlo cualquiera, no solo nosotras.

Figura 31. Desempeño de comprensión sobre cuadro comparativo

Fuente: Evidencia enviada por estudiante del curso 902

Finalmente, el último desempeño en el cual se pidió analizar una canción y generar una reflexión en torno al papel actual de la mujer, evidenció comprensiones profundas en los estudiantes pues ellos mostraron bastante empeño en hacer producciones, algunos enviaron su escrito con anterioridad para que la docente investigadora realizará correcciones y pudieran presentar un texto acorde a lo que se les pedía.

Criterio	Nivel Inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Puntaje
Entrega De Trabajos A Tiempo	Entregó Los Trabajos Fuera Del Tiempo Establecido Se entregaron Tarde	Algunos Trabajos Llegó Entregado en los Fecha Indicada y Otros No	Todos los Trabajos los entregó en el Tiempo establecido por la docente	90
Presentación y calidad De los Trabajos	Los Trabajos carecen De calidad y presentación	Algunos De los Trabajos Que entregó No Fueron De la Mejor calidad y presentación	Todos los Trabajos Que entregó Fueron De la Mejor calidad y presentación	90
Compromiso e Interés en la Entrega De Trabajos	Los Trabajos Que entregó carecen De compromiso y Fueron Hechos Sin Interés	Algunos Trabajos Que entregó Fueron Realizados Con Compromiso e Interés pero otros No	Todos los Trabajos Que Realizó Fueron Elaborados Con Gran compromiso e Interés	90
Sumatoria =				270 ÷ 3 = 90

Criterio	Nivel Inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Puntaje
Entrega De Trabajos A Tiempo	entre los trabajos entregados, los de algunos de ellos se entregaron tarde.	algunos trabajos se entregaron en el tiempo establecido y otros no.	todos los trabajos se entregaron en el tiempo establecido.	90
Presentación y calidad De los Trabajos	los trabajos carecen de calidad y presentación.	algunos trabajos se entregaron con buena calidad y presentación.	todos los trabajos se entregaron con buena calidad y presentación.	80
Compromiso e Interés en la Entrega De Trabajos	los trabajos carecen de compromiso e interés.	algunos trabajos se entregaron con compromiso e interés.	todos los trabajos se entregaron con compromiso e interés.	90
Sumatoria =				270 ÷ 3 = 90

Figura 33. Rúbrica de auto y coevaluación en el ciclo VI

Fuente: Evidencias enviadas por los estudiantes de 901 y 902

De esta manera, se logró evidenciar como estudiantes y padres de familia respondieron la rúbrica de auto y coevaluación, siendo muy conscientes del proceso que habían llevado hasta ese momento. La rúbrica permitió que los estudiantes expresarán tanto fortalezas, como aspectos a mejorar, esto posibilitó que ellos fueran actores centrales en los aprendizajes logrados hasta ese momento.

5.6.4 Reflexión

Luego de ocurrido este ciclo y con las evidencias obtenidas, se procedió a realizar la escalera de la retroalimentación con el par académico ver (anexo 11), a partir de sus valiosos aportes se encontraron varios aspectos a considerar. Uno de ellos fue lo relevante de continuar con los elementos de la Epc a pesar de la contingencia, pues esto posibilitó mantener unas metas de comprensión precisas que se fueron desarrollando a lo largo del ciclo y que permitió clarificar lo que los estudiantes iban a realizar.

Otro aspecto de vital importancia como aporte del par académico, fue la planeación de diversas estrategias de enseñanza que vincularon el análisis de imágenes, lecturas, encuestas a padres de familia, canciones y demás que hicieron que pese a la situación que se estaba viviendo los estudiantes se sintieran motivados a trabajar y realizar desde la casa, desempeños retadores y atractivos para ellos.

También se resalta la rúbrica de auto y coevaluación que se realizó, pues permitió empoderar a los estudiantes en su proceso académico, haciendo que ellos sintieran que sus aportes son valiosos y significativos. De otra parte vincular a las familias en el apoyo y desarrollo de las guías fue un gran acierto de la docente investigadora pues propició la cooperación, el compartir ideas, puntos de vista, pero también valorar los aportes de las familias desde lo que sabían o habían vivido por experiencia propia.

Como aspectos a tener en cuenta, fue el hecho de que en la guía no se explicó en qué consistía las competencias ciudadanas, si bien la docente indagó sobre estas en los documentos oficiales, esto no se hizo explícito en la guía y posiblemente los estudiantes no entendieron la relación con el tema que se estaba viendo. Otro aspecto que se puede tener en cuenta para próximos ciclos es la de planear desempeños de comprensión en la fase de proyecto final de síntesis que impliquen visibilizar las conclusiones de los estudiantes frente a los resultados previstos de aprendizaje.

CAPÍTULO VI

HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el siguiente capítulo se presentan los principales hallazgos derivados de los ciclos de reflexión realizados durante el proceso investigativo en torno a la práctica de enseñanza y que dan soporte al proceso de transformación de ésta.

6.1 Hallazgos en las acciones de planeación

6.1.1 Saberes previos

Al analizar la forma en que se planeaba antes y como ésta fue cambiando a través de los diversos ciclos, se encuentra que un gran hallazgo es la forma como se transformó la manera en que eran abordados los saberes previos.

Si bien, antes la docente investigadora iniciaba sus clases indagando por los saberes previos, esto no se hacía de una manera adecuada, pues simplemente se preguntaba a los estudiantes sobre lo que conocían del tema, pero no se establecía una actividad cautivadora que permitiera dar cuenta de que tanto reconocían y sabían de este, Davini (2008) sostiene que el contenido que se va a enseñar debe ser relacionado con los conocimientos o experiencias previas de modo tal que estos puedan ser asimilados e integrados a sus marcos de comprensión.

Algo que llama la atención, fue el papel que cumplen las rutinas de pensamiento, en la visibilización del pensamiento de los estudiantes, dado que pueden ser herramientas que permiten el desarrollo de saberes previos, pues actúan como un “andamiaje natural que lleva a

los estudiantes a niveles cada vez mas altos y sofisticados del pensamiento” (Ritchhart, Church & Morrison ,2014, p.77) lo cual favorecen y apoya la construcción propia del pensamiento del estudiante.

De este modo, se encuentra por ejemplo que rutinas como *veo, pienso, me pregunto* fue una rutina que favoreció conocer los presaberes de los estudiantes y revelar los conocimientos que se tienen frente a algo, este tipo de rutinas permiten

descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado. Esto transmite el mensaje de que el aprendizaje no es el proceso de absorber las ideas, los pensamientos o las prácticas de otros, sino que se trata de descubrir las propias ideas como punto de partida. (Ritchhart, Church & Morrison, 2014, p. 80)

Por lo consiguiente, los saberes previos son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y pueden ser desarrollados a través de las rutinas de pensamiento.

6.1.2 Elementos de la Enseñanza para la Comprensión

Un hallazgo significativo fue descubrir la Enseñanza para la Comprensión como un marco que permite desarrollar comprensiones profundas en los estudiantes a través de un ejercicio riguroso desde la planeación, esto fue un gran cambio ya que antes la docente investigadora no tenía la disciplina y el rigor al momento de planear sus clases, es más en muchas ocasiones no lo hacía y esto desdibujaba cualquier intención de generar procesos de enseñanza efectivos.

Al iniciar a planear bajo la EpC desde el segundo ciclo, la docente investigadora encuentra que una planeación ordenada, secuencial y coherente requiere de la descripción detallada de los elementos de la EpC, *tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua*. Cada elemento denota una pregunta puntual (Stone Wiske, 1999, p.95) la cuales, de manera conjunta, favorecen la creación de comprensiones profundas a partir de una cultura de pensamiento que le permite a los estudiantes “resolver problemas de manera flexible y crear productos nuevos y significativos para su cultura” (Puentes, 2005, p. 81).

De otra parte los elementos de la EpC se adaptan fácilmente al contexto en el cual se quieran desarrollar, de esta manera permite al docente explorar diversos modos, contenidos y maneras de llevar a cabo la comprensión, Ritchhart, Stone, Buchovecky & Hetland (1999) sostienen que

De otra parte los elementos de la EpC se adaptan fácilmente al contexto en el cual se quieran desarrollar, de esta manera permite al docente explorar diversos modos, contenidos y maneras de llevar a cabo la comprensión, Ritchhart, Stone, Buchovecky & Hetland (1999) sostienen que

La habilidad en el manejo de la EpC se basa en interpretar los elementos del marco conceptual y adaptarlos para que respondan a las exigencias de un contexto concreto, mientras expresan los compromisos, las pasiones y la personalidad particulares del docente. De tal forma, los docentes incorporan sus propios intereses y prioridades en su práctica de la EpC, dándole a cada aula sus rasgos distintivos. (p.171)

6.2 Hallazgos en la implementación

Durante el proceso de implementación en el transcurso de los ciclos realizados y a partir de la reflexión continua en cada uno de estos, un hallazgo relevante fue la necesidad de empezar a ser consecuente frente a las estrategias de enseñanza que usa la docente investigadora, esto se hizo evidente desde el momento en que encuentra que muchas de las actividades que planeaba, se reducían a poner lecturas y a partir de ellas, los estudiantes debían responder preguntas de tipo textual, esto era muy recurrente en su práctica de enseñanza y en los primeros ciclo de reflexión, haciendo que sus clases se tornarían monótonas y poco interesantes.

Lo anterior se explica debido a una planeación poco meditada y carente de estrategias de enseñanza adecuadas que permitieran cautivar y generar interés en los estudiantes, al respecto (Díaz & Hernández 1999) mencionan que los docentes deben tener un amplio bagaje de estrategias de enseñanza que puedan usar apropiadamente y que posibiliten despertar el interés en sus estudiantes (p.144)

A partir de esto, empieza a considerar que las estrategias de enseñanza deben responder al cómo, por qué y para qué de lo que se quiere enseñar, de tal manera remite a pensar concienzudamente cuales son los mejores medios para que esto se lleve a cabo, encontrando que se debe tener en cuenta el contexto, el tipo de estudiantes, sus estilos de aprendizaje pero también la manera en que el docente enseña sus saber y lo hace accesible al estudiante, Davini, (2008) sostiene que las estrategias de enseñanza

no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y

reconstruye, combinando métodos, elaborando *estrategias específicas* para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. (p.73)

De esta manera, ahora la docente usa diversas estrategias de enseñanza que implican desempeños de comprensión para desarrollar la observación, el análisis, la argumentación, la reflexión, la empatía, etc, y para esto tiene en cuenta la dos dimensiones que plantea Anijovich & Mora (2010) la primera, *la reflexiva* donde el docente realiza la planeación de la clase y contempla aspectos como el contenido disciplinar, el pensamiento del docente, las situaciones en las que enseña y las diversidad de actividades que en cada caso considera que son las mejores y la segunda, la dimensión de la *acción* que se enmarca en poner en práctica todas las decisiones que tomó en el proceso de reflexión.

Cabe resaltar, que ahora la docente investigadora al momento de planear sus clases piensa detalladamente los recursos y materiales a usar, haciendo que los desempeños que propone se conviertan en todo un desafío para la construcción de comprensiones en sus estudiantes “de este modo, es el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de *software* educativo quien debe saber cómo, cuándo, dónde y por qué utilizar dichas estrategias de enseñanza involucradas en la promoción de aprendizajes significativos” (Díaz & Hernández, 1999p.139)

6.3 Hallazgos en la evaluación de los aprendizajes

Sin duda alguna el hallazgo más importante y significativo en la práctica de enseñanza de la docente investigadora fue el cambio realizado en la evaluación de los aprendizajes,

puesto que antes la concepción sobre evaluar se diría a pensar que esta se enfocaba únicamente en comprobar cuanto habían aprendido los estudiantes a partir de un examen o un trabajo, asumiendo que los contenidos primaban por encima de los procesos y que la nota era un referente de aprender o no un tema.

Esta concepción se vincula muy de cerca a la crítica que establece Perrenoud (2008) en lo cual el fracaso y éxito escolar se relacionan estrechamente con la idea de una evaluación centrada en medir y certificar contenidos y a partir de ello, crear jerarquías de “buenos” y “malos” estudiantes.

Ante estas concepciones y encontrando que la evaluación se realizaba en el último momento de su práctica de enseñanza y parecía más un castigo que una forma de valorar los conocimientos y saberes de los estudiantes, encuentra en *la evaluación formativa* una “herramienta para el aprendizaje” (López A, 2013) y una “oportunidad para aprender” (Anijovich & Capelleti, 2017) proporcionando a los estudiantes y a la docente comprensiones reales. De esta manera, a partir del ciclo II empieza a perfilarse una evaluación formativa que se va enriqueciendo con los aportes de los pares colaboradores y las evidencias que van registrando los estudiantes .

En este sentido, el cambio hacia una evaluación formativa posibilitó crear escenarios en los cuales el estudiante se vuelve un sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, ya que también es partícipe en la construcción de los procesos evaluativos a la vez que puede valorar los conocimientos de sus pares, de tal forma, que la evaluación se constituye en un diálogo de saberes en donde todos pueden aprender. “ la evaluación debería ser el momento en el que quien enseña y quien aprende se encuentran con la sana intención de entenderse

mientras aprenden. Ahí radica la importancia y la fuerza del diálogo como fuente epistemológica de conocimiento” (Sacristán, et al., 2018, p.107)

A su vez, un hallazgo relacionado con la evaluación formativa es el uso de rúbricas de evaluación que la docente empezó a implementar, pues estas le permitieron generar procesos reflexivos con sus estudiantes sobre los criterios que se tendrían en cuenta para la valoración de sus desempeños, pero también sobre la posibilidad de que conjuntamente se construyeran herramientas que permitieran darles voz y voto, generando un sentido de responsabilidad en la medida que son ellos mismos los que monitorean su trabajo y el de sus pares “La utilización de rúbricas tiene un impacto sobre la autorregulación, ya que su uso promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje”. (Anijovich & Capelleti, 2017, p. 98)

CAPÍTULO VII

COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

En el presente capítulo se exponen las diversas comprensiones a las que llega la docente investigadora producto de analizar su práctica de enseñanza y las acciones constitutivas de la misma; dichas comprensiones son fruto de una reflexión constante que fue posible, en parte, gracias a la metodología adoptada de lesson study.

A continuación se exponen algunas comprensiones que aportan al conocimiento pedagógico.

Toda acción de planeación requiere un proceso meditado y consciente que involucre diversas maneras de llevar a cabo comprensiones profundas en sus estudiantes, para esto, se halla que los elementos presentes en la Enseñanza para la Comprensión son una alternativa al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, contextualizados y prácticos. De esta manera, la planeación a partir de los elementos de la EpC constituye un elemento transversal en la práctica de enseñanza y además se debe realizar teniendo en cuenta consideraciones como el contexto de los estudiantes, sus saberes previos, intereses y expectativas, así como el saber disciplinar y pedagógico propio del docente. De este modo una planeación que tenga en cuenta los elementos de la EpC puede convertirse en un espacio que posibilita la creación de situaciones de aprendizaje acordes a la realidad que viven estudiantes y docentes.

De otra parte, desde las acciones de implementación, es de vital importancia que las estrategias de enseñanza desarrolladas sean decisiones que se prevén de manera coherente y articulada tanto a las metas como a los desempeños de comprensión que se planteen, de ahí la

importancia de tener en cuenta la dimensión *reflexiva* y de la *acción* (Anijovich & Mora 2010) que permiten generar procesos de enseñanza acordes a los estudiantes que están presentes en las aulas de clase, Díaz & Hernández, (1999) afirman que

en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o una estrategia de enseñanza infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. (p.140)

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes constituye uno de los aspectos más centrales en todo proceso de enseñanza, en este sentido, la evaluación formativa abre un abanico de posibilidades en donde docentes y estudiantes constituyen escenarios de aprendizajes que permiten visibilizar procesos de metacognición, desde esta perspectiva

es deseable que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, para convalidarlo y/o reorientarlo. De este modo, permite conocer su avance en relación con los criterios curriculares previstos, a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar obstáculos, localizar dificultades y contribuir a revisar y ajustar estrategias de aprendizaje, para promover la autorregulación. (Anijovich & Capelleti, 2017, p.25).

En este sentido, la evaluación formativa se desarrolla en dos aspectos, el primero, desde la perspectiva del estudiante, el cual puede monitorear y evaluar su propio aprendizaje, y el segundo, desde la perspectiva del docente y el conjunto de decisiones profesionales que toma para promover una evaluación reflexiva y flexible.

7.1 Aportes a la propia práctica, a la pedagogía y a la maestría

Planear, implementar y evaluar los aprendizajes implica un ejercicio riguroso en el cual el docente tiene que ser consciente de sus fortalezas y debilidades al momento de reflexionar sobre su práctica de enseñanza. De este modo, la reflexión entre pares permite vislumbrar aspectos que a simple vista, no se tienen en cuenta y que pueden resultar relevantes en la práctica de enseñanza, al respecto, Perrenoud, (2007) afirma que “reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga”(p.31), de este manera, cada vez que un docente somete su práctica a una reflexión sistemática a partir de documentarla y analizarla, está propiciando escenarios para la construcción de saber pedagógico.

Este saber pedagógico para De Tezanos (2015), se produce cuando los docentes planean sus clases, las implementan y evalúan el trabajo de sus estudiantes teniendo en cuenta el contexto, la didáctica, los contenidos y las características de los mismos, pero se materializa cuando se “comparte, discute y analiza entre pares”. (p.12), de este modo, la presente investigación constituye la construcción de saber pedagógico y su aporte radica en evidenciar como la reflexión sistemática y colaborativa del quehacer docente indiscutiblemente transforma la práctica de enseñanza en aras de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como aporte a la propia práctica está la consideración de que si un docente quiere mejorar su práctica de enseñanza, debe ser consciente de la necesidad de abrir las puertas de

su aula para que otros puedan ayudarlo a reflexionar sobre sus acciones, de este modo, la visión, pensamiento y sugerencia de otro par le permite comprender aspectos que por sí solo no se tienen en cuenta, de ahí la importancia que adquiere la metodología lesson study, pues esta permitió espacios para la investigación de la práctica de enseñanza con miras a ser transformada y mejorada.

Finalmente, el aporte a la maestría radica en establecer que toda práctica de enseñanza debe contemplar un proceso reflexivo que sea colaborativo y sistemático para la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica reconocer la necesidad de que cada acción de la práctica de enseñanza (planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes) sea documentada, discutida y analizada por profesionales de la educación (docentes) que tienen la firme convicción de que la educación es el camino que permite la formación integral de los seres humanos.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

A la luz de la pregunta de investigación ¿De qué manera la reflexión sistemática en las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes permite transformar la práctica de enseñanza de una docente en Ciencias Sociales?, se puede concluir que:

La reflexión sistemática en la práctica de enseñanza es necesaria si se sostiene la idea de que el docente continuamente tiene que evaluar su quehacer para transformarlo y mejorarlo. Por lo tanto, es necesario que dicha reflexión se realice con docentes que estén dispuestos a hacer de sus aulas un laboratorio de aprendizaje y tengan la plena convicción de que sus prácticas de enseñanza son dinámicas y cambiantes, por lo cual, siempre se requerirá de procesos reflexivos que permitan generar cambios en las formas de enseñar y aprender Al respecto Perrenoud (2007) sostiene que la práctica reflexiva es fundante en el oficio de enseñar y Stenhouse (2004) plantea la idea del profesor como investigador ya que “es un observador participante potencial en las aulas y escuelas... y estas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa” (p.37).

De otra parte, para esta investigación, la transformación de la práctica de enseñanza requiere de acciones de planeación que contemple los elementos de la EpC para su desarrollo, esto permite lograr comprensiones profundas en los estudiantes y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, de esta manera, los elementos de la EpC no deben ser vistos como un marco rígido con una serie de pasos pre establecidos sino un modelo abierto para que los

docentes a partir de sus necesidades e intereses, lleven a cabo experiencias de enseñanza particulares y acordes al contexto en donde se desarrollan.

Otro aspecto que se destaca como conclusión es que la transformación de la práctica de enseñanza pone de manifiesto la búsqueda de estrategias de enseñanza que se adecuen a las características y al entorno de los estudiantes y puedan dar respuesta a ¿cómo? ¿por qué? y ¿para qué? voy a enseñar. Se entiende entonces que el docente debe ser muy consciente del tipo de estrategias que debe o no desarrollar y el sentido que le otorga a las mismas para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes.

Finalmente, la evaluación formativa se vuelve imprescindible si se quiere desarrollar procesos valorativos permanentes, en los cuales más allá de constatar contenidos, ésta sea vista como una oportunidad para promover y monitorear aprendizajes tanto en estudiantes como en docentes, “una evaluación sólo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al estudiante dónde se encuentran los estudiantes, hacia donde van y qué necesitan para llegar a esa meta” (López A. , 2013, p. 25)

8.1 Recomendaciones

Al culminar el proceso de investigación la docente investigadora considera algunas recomendaciones a tener en cuenta:

La lesson study es una metodología de investigación que le permite al docente ubicarse como un sujeto que continuamente se preocupa por sus prácticas, por lo tanto, analiza y reflexiona a través del trabajo colaborativo. Sin embargo, al ser una práctica de

origen japonés, se debe tener en cuenta los contextos y lugares en donde se va a implementar, lo cual precisa de un ejercicio de planeación riguroso para realizar cambios y ajustes que se acomoden a las características de las instituciones donde se van a llevar a cabo.

De otra parte, se considera necesario seguir indagando sobre el favorecimiento del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde la virtualidad, pues debido a la situación mundial que se está viviendo, la docente investigadora no encontró la manera de seguir propiciando esto y considera que este puede ser un elemento que se debe y puede seguir potenciando tanto en su práctica de enseñanza como en los aprendizajes de sus estudiantes.

CAPITULO IX

Referencias

- (MEN), M. d. (2004). *Estándares Básicos en Ciencias Sociales*. Bogotá.
- (MEN), M. d. (2016). *Drechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Alba, J., & Atehortua Leguizamon, G. (2018). *Clase de investigación, maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana*. Bogotá.
- Alcaldia local de Usme. (2017). *Plan ambiental de Usme 2017-2020- Usme mejor para todos: prospera, segura, ordenada, educada y con cultura ciudadana*. Obtenido de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/adminverblobawa?tabla=T_NORMA_ARCHIVO&p_NORMFIL_ID=9990&f_NORMFIL_FILE=X&inputfileext=NORMFIL_FILENAME
- Anijovich, R., & Capelleti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer educativo*. Buenos Aires: Aique.
- Barcia, M., De Morais Melo, S., & López, A. (2017). *Prácticas de enseñanza*. La plata: Universidad de la plata.
- Barrera, M., & León Agustí, P. (2009).). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*(9), 26-32. Obtenido de [http:// www.santillana.com.co/rutamaestra/ediciones/ediciones.php](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/ediciones/ediciones.php)

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa*. España: Muralla.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación en el debate contemporáneo* (págs. 35-66). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cerda Gutierrez, H. (2011). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Magisterio.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado el 11 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cisterna Cabrera, F. (Mayo de 2007). Recuperado el 02 de 11 de 2020, de http://www.educacionpersonal.com/edupersonal/pluginfile.php/9125/mod_resource/content/2/Francisco_Cisterna_Cabrera_-_UBB_-_Manual_metodologia_investigacion_cualitativa.pdf
- Colegio Almirante Padilla. (2018). *PEI. Ciencia y tecnología con dimensión humana*. Bogotá.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubí, J., Solé, I., & Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Daniel, W. (2001). *La escalera de la retroalimentación*. Obtenido de <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf>
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*(12), 7-26. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Del Valle, Á. (2003). *Una educación de calidad exige contextos de calidad. Educación*. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5479>
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-19. Recuperado el 05 de Septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para una aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc graw hill.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gifre Monreal , M., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de las perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contexto educativos. Revista de educación*, 79-92. Obtenido de <https://doi.org/10.18172/con.656>

- González Gil, T. (Septiembre de 2008). El papel de la fotografía en la investigación cualitativa. *El ser enfermero*, 1(4), 5-9. Recuperado el 01 de agosto de 2020, de file:///C:/Users/yirag/Downloads/el_ser_enfermero_04.pdf
- Gray Wilson, D. (2002). Las dimensiones de la Comprensión Proyecto Zero. Escuela de graduados de la Universidad de Harvard. (P. León Agusti, & M. Barrera, Trads.) Obtenido de http://fundacies.org/site/?page_id=480
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado el 02 de 11 de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). Mc graw hill.
- Huertas, M. (2015). *La estrategia en el aprendizaje. Una guía básica para prfofesores y estudiantes*. Bogotá: Magisterio.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Magisterio.
- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López , V., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*(22), 41-60. Obtenido de https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio.
- Maestría en Pedagogía. (2019). *Proyecto Educativo del programa (PEP) Maestría en Pedagogía*. Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Mallar Navarra, J. (2011). *XII congreso internacional de teoría de la educación*. Obtenido de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/181.pdf>
- Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 55-66. Recuperado el 22 de Julio de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102009000100007&script=sci_abstract
- Molina Ramírez, N. (2013). La bioética: sus principios y propósitos, para un mundo científico, multicultural y diverso. *Revista Colombiana de Bioética*, 18-37. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189230852003.pdf>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Pérez Gómez, Á., & Soto Gómez, E. (2011). Las lesson study ¿Qué son? Obtenido de <https://docplayer.es/56073670-Las-lesson-study-que-son.html>
- Pérez Gómez, Á., & Soto Gómez, E. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, 15-28.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.*

Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Porto Alegre: Alternativa Pedagógica.

Puentes Osma, Y. (2005). *Organizaciones escolares inteligentes: gestión de entornos educativos de calidad.* Bogotá: Magisterio.

Rekalde , I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación participante como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17, 201-220. Recuperado el 02 de 11 de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*(7), 45-55. Recuperado el 23 de julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

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

Rodríguez, G., Gil Florez, J., & García Kimenez, E. (02 de 11 de 2020). Obtenido de https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Ruedas, M., Ríos Cabrera, M., & Nieves Seguera, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), 627-635. Recuperado el 22 de julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218008.pdf>

- Sacristán, J., Carbonell, J., Rodríguez Martínez, C., Subirats, M., Alvaréz Mendez, J., & Adell Jordi. (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Ediciones morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. (Quinta ed.). Madrid: Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Valle López, A. (2003). *Una educación de calidad exige contextos de calidad*. Obtenido de Educación 12 (22): <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5479/5475>
- Villar Posada, F. (2003). *Las perspectivas contextuales y socioculturales*. En *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. España: Cossetania.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de malla curricular para grado séptimo.



COLEGIO ALMIRANTE PADILLA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
PLANEACIÓN ANUAL
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES



SOCIALES- GRADO 7°

TRIMESTRE	EJES TEMÁTICOS UNIDADES DE CONOCIMIENTO	TEMAS	SUBTEMAS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
PRIMER TRIMESTRE	Introducción a la geografía.	<ul style="list-style-type: none"> La descripción como fundamento. La investigación geográfica. Grandes tópicos de la geografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Las ciencias auxiliares y las ramas de la geografía. La cartografía y sus aplicaciones. Reconocimiento de los continentes. El relieve y la morfología. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de los sentidos para realizar descripciones. Narraciones. Determinar fenómenos propios de la geografía. Reconocer que es la geografía y sus aplicaciones en la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación diaria. Valoración de consultas y actividades. Presentación de guías y talleres. Evaluaciones escritas. Investigación.
SEGUNDO TRIMESTRE	Caracteriza las grandes regiones del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> Características continentales y oceánicas. Identifica los principales factores y elementos que determinan las regiones. Distingue las principales regiones humanas y naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce e identifica continentes y océanos. Identifica y comprende los factores que influyen en la caracterización de las regiones del mundo (geología, morfología, climatología, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> Consultar e identificar las características de cada uno de los continentes. Identificar los factores que afectan cualquier territorio o región del mundo. Valorar la diversidad de culturas, naciones y pueblos en general que han influido en el planeta. Identificar las características de las 	<ul style="list-style-type: none"> Observación diaria. Valoración de consultas y actividades. Presentación de guías y talleres. Evaluaciones escritas. Investigación.

Anexo 2. Formato de planeación al inicio de la investigación.

COLEGIO ALMIRANTE PADILLA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

DOCENTE: YIRA GARCÍA SÁNCHEZ ASIGNATURA: SOCIALES GRADO: SEPTIMO PERÍODO: PRIMERO

Logro: Comprender qué es la historia y los periodos históricos que corresponden a ella.

PROPÓSITO	TEMA	DESARROLLO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	RECURSOS
<p>Que los estudiantes reconozcan que es la historia y por qué es necesario conocerla.</p> <p>Que los estudiantes comprendan los periodos de la historia universal y su orden cronológico.</p> <p>Que los estudiantes reconozcan que es una línea del tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> La historia. Periodización de la historia universal. La cronología en la historia. La línea del tiempo. 	<p>Se dialogará con los estudiantes acerca de que es la historia y porque es importante conocer de ella.</p> <p>La docente explicará como a lo largo del tiempo los historiadores han tenido la necesidad de darle un orden a los acontecimientos que han sucedido para poder estudiarlos y comprenderlos mejor, se trabajarán conceptos como cronología, periodos, espacio y línea del tiempo.</p> <p>En el tablero se realizará una línea del tiempo, la docente presenta cinco imágenes a los estudiantes sobre los distintos periodos de la historia a nivel universal: prehistoria, edad antigua, media, moderna y contemporánea.</p> <p>Les preguntará que ven y cuáles creen que puede ser el orden cronológico, luego de esto explicará de manera muy general cada periodo de la historia e irá pegando las imágenes según corresponda.</p> <p>Los estudiantes realizarán una línea del tiempo sobre su vida ubicando cronológicamente 10 sucesos importantes de su vida con fechas y acompañado de dibujos. Está línea será compartido con su compañero.</p> <p>Finalmente, en casa consultarán que hechos importantes han sucedido en las mismas fechas que ellos ubicaron su línea del tiempo y los incluirán en la misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Línea del tiempo sobre 10 sucesos importantes de la vida de los estudiantes ubicados cronológicamente. Consulta de hechos importantes en el mundo e incluidos en la línea del tiempo de su vida. 	<ul style="list-style-type: none"> Tablero Marcadores Imágenes Cuadernos

Anexo 3. Transcripción de un fragmento de la exposición el fracking en Colombia

Transcripción de una parte de la exposición del grupo “El Fracking en Colombia”	
Fecha: febrero de 2019	Grupo: Estudiantes del curso 901.
<p><i>Buenas tardes hoy mis compañeros y yo venimos a exponerles el tema del Fracking en Colombia.</i></p> <p><i>Axel: El Fracking en resumidas cuentas que viene del inglés fracturación hidráulica, es el método por el cual se obtiene petróleo y gas desde las profundidades de la tierra desde un lugar donde antes no podía obtener, esto se hace fracturando las rocas, mediante un sistema que ahorita les van a explicar mis compañeros. El petróleo es un residuo fósil que se destila y después se hacen varios productos como son la gasolina, el plástico, las velas y otros químicos.</i></p> <p><i>Julián: Básicamente el Fracking se trata de romper la tierra, la fracturan y le meten unos tubos con agua, arena y químicos a presión para que rompan la tierra y salgan el gas y petróleo.</i></p> <p><i>Mafe: El Fracking trae consecuencias como: las grietas de la tubería pueden contaminar el agua limpia, las excavaciones profundas pueden causar sismos, aunque no está 100% comprobado, la barrera protectora de los tubos no llega a su totalidad por lo tanto se contaminan aguas limpias, ya han habido muchos casos en que esa barrera protectora se daña y todo el agua cercana se contamina, otra consecuencia es que la misma agua que utilizan para sacar el petróleo, que ya está contaminada, esa agua nunca más la vamos a poder utilizar ni para tomar, ni para bañarnos, ni siquiera para bajar la cisterna porque es super, super dañina, porque tiene muchísimos químicos, tampoco se puede recuperar...</i></p>	

Anexo 4. Transcripción sobre compromiso ambiental

Fecha: febrero de 2019	Estudiante del curso 902
<p><i>Soy Mateo y hoy les vengo hablar sobre la contaminación del humo del cigarrillo...ya que esta contaminación está debilitando la capa de ozono... Y mi compromiso es no fumar más para no dañar más el medio ambiente, ehhhh gracias.</i></p>	


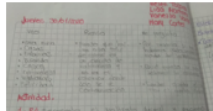
							Analizar el cumplimiento del propósito sustentado n las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o o no del propósito de la actividad	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

Anexo 6. Transcripción Resolviendo situaciones problema

Fecha: 15 de abril de 2019	Grupo: Estudiante del curso 901
Situación Problema	Respuestas frente a la situación problema
<p>"A una hacienda del siglo XIX llegó un comunicado impartido por el presidente de la República en el cual se ordena la liberación inmediata de todos los esclavos que vivan y trabajen en dicho lugar" (Las evidencias son registradas en grabación de clases)</p>	<p>Grupo Liberal: "Nosotros consideramos que la decisión de liberar los esclavos ha sido la mejor, ya que un color de piel no define su forma de vida y trato, tenemos la plena certeza de que ellos son iguales a nosotros y que también tienen derechos los cuales se deben respetar". (Grupo de Paula, Génesis y Lorena).</p> <p>Grupo Conservador: "Nosotros nos oponemos a liberar a los esclavos ya que hacen parte de nuestra propiedad y no se pueden liberar por una razón cualquiera, además hay un decreto que nos permite tenerlo bajo la esclavitud". (Grupo de Jean Paul, Diego y Jaider).</p>
<p>"Un estudiante es expulsado de un colegio colombiano durante el siglo XIX porque él y su familia no practican la religión católica"</p>	<p>Grupo liberal: "Nosotros no estamos de acuerdo ya que nosotros proponemos la libertad religiosa porque creemos que toda persona es libre de escoger o creer en la religión que a ellos más les llame la atención, porque no toda persona se siente satisfecha creyendo y practicando la religión que no es de su agrado" (Santiago, Xiomara y Edwin)</p> <p>Grupo conservador: "Nuestra posición ante el hecho es que la decisión del colegio es correcta pero demasiado leve, ya que se debió avisar al estado para aplicar el debido castigo el cuál es la pena de muerte por haber contrariado los mandatos de la iglesia, los padres fundadores y del mismo Dios padre. Amén". (Grupo Camila, Hector y Karen)</p>
<p>"Una persona es condenada a muerte por ser acusada de robar una panadería".</p>	<p>Grupo conservador: "Para nosotros como conservadores nos parece que está bien, ya que se debe cumplir la norma de ejecutar la pena de muerte debido a que esto es un pecado y arruina nuestra tradición colonial.</p> <p>Nosotros como conservadores pedimos que esta norma sea cumplida lo más antes posible porque el pueblo actuará de la misma manera pasando por encima de Dios y la ley y no podemos dejar hacer esto porque nosotros nos convertiremos en deshonestos y aumentará la delincuencia" (Valery, Jhonathan y Maria Paula)</p> <p>Grupo liberal: "Ante la decisión de los conservadores de matar a la mujer que se le acusa de robo a una panadería, no estamos de acuerdo en que la maten, porque no tienen pruebas, la están acusando sin saber si en realidad eso pasó. Nosotros los liberales tomaremos cartas en el asunto</p>

para que la decisión no se lleve a cabo y castiguen a la mujer de otra manera (Julian, Tatiana, Ericson)

Anexo 7. Rejilla de planeación en el ciclo V

Grado Noveno		REJILLA DE PLANEACIÓN DE CLASES								
		Fecha: 3 al 8 de febrero de 2020								
METAS DE COMPRENSIÓN		CONTENIDO (MC1): Los estudiantes comprenderán que son los ecosistemas y los tipos de ecosistemas que existen en Colombia.				Tema: Situación Ambiental de los ecosistemas en Colombia				
RESULTADOS PREEVISTOS DE APRENDIZAJE		MÉTODO (MC2): Los estudiantes describirán a las causas y consecuencias de las actuales problemáticas ambientales en Colombia.				DBA: Analiza la situación ambiental de los ecosistemas más biodiversos de Colombia (selvas, paramos, arrecifes coralinos) y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos.				
		PROPÓSITO (MC3): Los estudiantes comprenderán a partir del concepto de sostenibilidad las acciones que podemos realizar diariamente para mitigar el daño ambiental que generamos.								
FOCO. Pensamiento Crítico.		❖ COMUNICACIÓN (MC4): Los estudiantes expresarán diversas soluciones a las problemáticas ambientales presentes en su localidad								
FASE DE PLANEACIÓN			FASE AJUSTE		FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	EVIDENCIAS A RECOLECTAR	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITO AJUSTADO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
MC1: Se iniciará la clase contándole al grupo que se verá en este primer periodo, luego se realizará la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto a partir de una imagen que la docente presentará al grupo.	Introducir a los estudiantes al tema y evidenciar sus presaberes.	Fotografías de los cuadernos con las rutinas de los estudiantes	No se realizaron ajustes	No aplica	Se inició la clase, la docente realizó la introducción al tema que se va a ver y lo que espera que sus estudiantes aprendan. Se realiza la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto a partir de una imagen. Surgen apreciaciones como: VEO: Veo a una chica, unas casas, unas fabricas que sueltan humo, un casco, dentro del casco hay como unas hojas. PIENSO: Veo una chica que se cubre de la contaminación de la ciudad, pienso que la chica está pensativa porque piensa que la ciudad algún día se acabará.	 	Se dio cumplimiento al desempeño planeado. Con esta actividad se puede observar los presaberes de los estudiantes frente al tema.	Se cumplió la actividad y el objetivo de esta, ya que la rutina de pensamiento permitió vislumbrar los conocimientos previos. Hubo una relación entre la meta y el desempeño de comprensión.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario	

Anexo 8. Guía “aprende en casa”



COLEGIO ALMIRANTE PADILLA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y MEDIA

TALLER N° 1 “APRENDE EN CASA”
Sociales-Grado Noveno
Docente: Yira García



Luego de haber realizado un breve recorrido sobre los ecosistemas, las problemáticas ambientales y las acciones que podemos realizar a diario para mitigar el daño ambiental, se llegó la hora de ser prácticos y creativos.

Cada estudiante deberá pensar y crear un objeto con material reciclaje que tenga cualquier uso. Elaborarlo en casa, tomar una foto y enviarla al correo de la profe. Se vale sacarlo de internet, tener ayuda de los padres, lo único es que debe ser hecho a partir de **materiales reciclables**. Luego de que volvamos a clases presenciales, lo llevarán al colegio para compartirlo con el grupo.

A continuación, se compartirá la rúbrica que la docente tendrá en cuenta para evaluar los objetos que ustedes harán.

CRITERIOS	NIVEL BAJO (0-50 PUNTOS)	NIVEL BÁSICO (51-80 PUNTOS)	NIVEL SUPERIOR (81-100 PUNTOS)
Uso de materiales reciclables para elaboración del objeto.			
Nivel de complejidad del objeto elaborado			
Originalidad			
Creatividad			


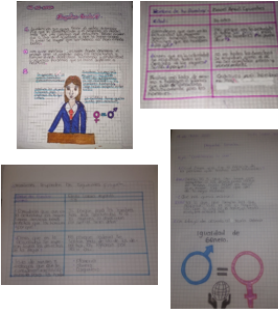
NOTA: Este trabajo se debe entregar a más tardar el día 2 de Abril de 2020. No se reciben trabajos por Facebook o WhatsApp, únicamente al correo yirag17@yahoo.es

Gracias, Feliz cuarentena.

Anexo 9. Escalera de la retroalimentación en el ciclo V.

ESCALERA DE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA DOCENTE YIRA GARCÍA	
Fecha: 07 de marzo de 2020	
Clarificar	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cuál es el tiempo de duración de la clase? b. ¿Cuál es el referente teórico para seleccionar los ecosistemas de desempeño MC1? c. ¿Por qué la selección de esos temas?
Valorar	<ul style="list-style-type: none"> a. El uso de la rúbricas como técnica de evaluación. b. El fomento del trabajo colaborativo para el desarrollo de habilidades. c. Cada uno de los desempeños están relacionados entre sí, y estos con las metas de comprensión (RPA) d. Los desempeños se presentan atractivos para los estudiantes
Expresar Inquietudes	<ul style="list-style-type: none"> a. Al hablar de ecosistemas no estas incluyendo los humedales y el bosque andino que son los ecosistemas más cercanos a los estudiantes. b. El uso que los estudiantes les pueden dar a las rúbricas, sino saben manejarlas.
Realizar sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> a. Usar ecosistemas más cercanos al contexto del estudiante, lo que no implica el uso de otros que son igualmente importantes. b. Plantear un resultado previsto de aprendizaje para cada una de la sesiones, para que los estudiantes los relaciones con la general.

Anexo 10. Rejilla de planeación en el ciclo VI.

Grado Noveno 901-902-903		PLANEACIÓN DE CLASE							
		Fecha: 4-22 de mayo de 2020							
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE. Que el estudiante comprenda y visibilice el papel de las mujeres colombianas en la actualidad. Que el estudiante desarrolle y fortalezca las competencias ciudadanas en la comunidad educativa de la institución Educativa Distrital "Almirante Padilla", con el fin de ser gestoras de cambio que permitan fortalecer lazos de solidaridad.		Debido a la contingencia sanitaria del Covid-19, el colegio toma la decisión de trabajar de manera flexible enviando a los estudiantes una guía interdisciplinar de 18 preguntas (3 por áreas). A su vez la institución opta por trabajar "las competencias ciudadanas" de manera transversal a todas las áreas. Para el caso de grado noveno se trabajará el eje "pluralidad, identidad y valoración de las diferencias", cada semana se enviará una guía que pretende paulatinamente ir desarrollando el eje de las competencias ciudadanas de este modo: 4-8 mayo ¿Qué sabemos?, 11-14 mayo Aprendamos, 18- 22 mayo Concluyamos.		Tema: Competencias ciudadanas "pluralidad, identidad y valoración de las diferencias"- La mujer en Colombia DBA: Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años.					
FASE DE PLANEACIÓN		FASE AJUSTE		FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
PLANEACIÓN INICIAL	PROPOSITO	EVIDENCIAS A RECOLECTAR	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPOSITO AJUSTADO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<p>GUIA 1 ¿Qué sabemos?</p> <p>La docente prepara una guía que permita indagar los saberes previos que tienen los estudiantes frente al tema. En esta guía se presentan las siguientes preguntas.</p> <p>1. Observa detenidamente la historieta de Quino.</p> <p>Responde:</p>  <p>¿Cuál crees que fue la intención de la persona que realizó esta historieta?</p> <p>¿Qué nos querías mostrar?</p> <p>Argumenta tu respuesta.</p> <p>Lee a continuación el siguiente texto y responde las preguntas 2 y 3.</p> <p>Las mujeres han sido privadas de la igualdad de derechos con el hombre hasta mediados del siglo XX, en el que prácticamente en todos los países occidentales, las mujeres conquistaron el derecho al voto. A lo largo de la historia y con muy diversas teorías se ha justificado el distinto trato otorgado a los hombres y las mujeres por supuestas diferencias físicas, intelectuales e incluso biológicas. Hoy, desde la perspectiva de género, sabemos que es la educación y el entorno social el que influye en los roles que desempeñamos. Todos y cada uno somos diferentes. Mujeres y hombres podemos desempeñar las mismas tareas ya sea en el ámbito doméstico o laboral.</p> <p>En este siglo, las mujeres se han incorporado masivamente al mercado de trabajo. A pesar del esfuerzo que supone realizar una doble jornada laboral, dentro y fuera del hogar, la mayoría de las tareas domésticas siguen recayendo en las mujeres. Las mujeres del mundo aportan una tercera parte de</p>	<p>Introducir a los estudiantes al tema y evidenciar sus presaberes</p>	<p>Fotografías de los cuadernos con los trabajos de los estudiantes</p>			<p>Los estudiantes envían las evidencias del trabajo. La docente los revisa y realiza un retroalimentación del trabajo y los evalúa.</p>		<p>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</p>	<p>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad</p>	<p>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario</p>

Anexo 11. Escalera de la retroalimentación en el ciclo VI

ESCALERA DE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA DOCENTE YIRA GARCÍA Fecha: 25 de marzo de 2020	
Clarificar	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cuáles son las competencias ciudadanas para fortalecer? b. ¿Cuál es la relación entre las competencias ciudadanas y el resultado previsto de aprendizaje?
Valorar	<ul style="list-style-type: none"> a. La relación directa de los desempeños de comprensión con el resultado previsto de aprendizaje. b. Los desempeños tienen características como se desafiantes, variados, contextualizados. c. La secuencialidad de los desempeños d. El aprendizaje logrado por los estudiantes en la guía 1. e. Valoro que en la guía 3, los estudiantes reconozcan en su entorno inmediato los logros de las mujeres. f. El uso de rúbricas para estimular procesos de autoevaluación.
Expresar Inquietudes	<ul style="list-style-type: none"> a. Las preguntas de la guía 1, ya que hacen referencia a que los estudiantes imaginen lo que el autor quería expresar y no sobre lo que el estudiante interpreta o infiere de la obra. b. Me preocupa que varios desempeños usan videos de YouTube, ya que esto en esta época puede ser una limitante para la realización de los desempeños.
Realizar sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> a. Declarar la o las competencias ciudadanas que se va a abordar en la guía. c. Buscar una alternativa para visibilizar el resultado final de la planeación. d. Elaborar una actividad que permita visibilizar las conclusiones de los estudiantes frente a los resultados previstos de aprendizaje.