



**Transformación de las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza de una
Profesora de Básica Primaria en La Guajira**

Bilma Rosa Carrillo Camargo

Asesora

Mg. Gabriela Atehortúa Leguizamón

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

2021

Dedicatoria

Dedicado a mis hijos Emilia y Omar, por su apoyo incondicional y por aplazar innumerables horas de juegos, para que yo pudiera alcanzar este logro, los amo infinitamente.

A mi hermana Brígida, quien hizo de este también su sueño y cuyo apoyo en todo sentido siempre estuvo presente, mil gracias.

A mi madre, cuyo esfuerzo y dedicación por guiarme en la vida hoy me hacen una mejor persona.

Agradecimientos

A Dios, quien me puso en este camino y cuyo amor me fortaleció durante todo el proceso.

A mi asesora Gabriela Atehortúa, por su acompañamiento y generoso apoyo.

A mi familia, por animarme en cada paso que daba y ser mi soporte.

A Yunelis Rendón, por ser mi par colaborador y transitar conmigo este maravilloso camino lleno de aprendizajes.

A mis estudiantes, con quienes disfruté enseñar y aprender.

A la Institución Educativa Eusebio Septimio Mari por darme el espacio para avanzar en mi proceso de formación.

A los docentes de la maestría en pedagogía, cada uno de ellos dejó un aprendizaje importante que contribuyó a la transformación de mi práctica de enseñanza.

Resumen

La investigación presentada a continuación, tiene como propósito la transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de la básica primaria en La Guajira, a partir de las comprensiones adquiridas y a través del proceso de investigación en el marco de la Maestría en Pedagogía. Se utilizó metodología investigativa Lesson Study, el paradigma adoptado fue el socio crítico, con enfoque cualitativo y se tomó el diseño de la investigación acción. Seguidamente, se presentarán los resultados obtenidos con relación al objeto de estudio que fue la práctica de enseñanza, iniciando con la acción de planeación, la cual, adquirió como nuevas características una mayor comprensión de los resultados previstos de aprendizaje, la contextualización de aprendizajes y los conceptos estructurantes los cuales, se convirtieron en elementos esenciales de una planeación profesional. La acción de implementación se transformó con la exploración de saberes previos y la visualización del pensamiento como elementos esenciales para propiciar un aprendizaje significativo. La acción de evaluación de aprendizajes se caracterizó por vincular a diferentes actores en el proceso de enseñanza aprendizaje, se asumió la retroalimentación como una comunicación asertiva que propicia nuevas oportunidades de aprendizaje, finalmente, la evaluación en diferentes momentos que llevó a la docente investigadora a tener el pulso del proceso de enseñanza aprendizaje y a tomar las acciones de forma oportuna para alcanzar los resultados previstos de aprendizaje. Como conclusión, la práctica de enseñanza de estudiada fue transformada gracias al trabajo colaborativo dentro de un proceso de análisis, reflexión crítica y acción tendientes a generar una nueva propuesta que contribuyera a que los estudiantes adquirieran mayores comprensiones y la docente iniciara un proceso que la llevara a un camino de mejoramiento continuo.

Palabras clave: Lesson Study, resultados previstos de aprendizaje, acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Abstract

The research presented below aims at transforming the actions that constitute the teaching practice of a female teacher in the elementary school in La Guajira, from the understandings acquired and through the research process in the framework of the Master in Pedagogy. Lesson Study research methodology was used, the paradigm adopted was the critical partner, with a qualitative approach and the action research design was taken. Then, the results obtained in relation to the object of study that was the teaching practice will be presented, starting with the action of planning, which acquired as new features a greater understanding of the expected learning outcomes, the contextualization of learning and the structuring concepts which became essential elements of a professional planning. The implementation action was transformed with the exploration of previous knowledge and the visualization of thought as essential elements to promote meaningful learning. The learning evaluation action was characterized by linking different actors in the teaching-learning process, the feedback was assumed as an assertive communication that fosters new learning opportunities, finally, the evaluation at different times that led the research teacher to have the pulse of the teaching-learning process and to take the actions in a timely manner to achieve the expected learning results. As a conclusion, the teaching practice of the student was transformed thanks to the collaborative work within a process of analysis, critical reflection and action to generate a new proposal that would contribute to the students acquire greater understanding and the teacher initiate a process that would lead her to a path of continuous improvement.

Keywords: Lesson Study, expected learning outcomes, actions constituting teaching practice.

Tabla de Contenido

Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	11
Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	15
Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación.....	17
Acciones de Planeación.....	17
Acciones de Implementación.....	18
Acciones de Evaluación de Aprendizajes.....	19
Formulación del Problema de Investigación.....	21
Pregunta de Investigación.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Descripción de la Investigación.....	22
Categorías Apriorísticas.....	28
Acción de Planeación.....	28
Acción de Implementación.....	30
Acción de Evaluación.....	32
Ciclos de Reflexión.....	38
Ciclo 1.....	40
Acción de Planeación.....	40
Acción de Implementación.....	41
Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	43
Hallazgos de la Acción de Planeación.....	44
Hallazgos de la Acción de Implementación.....	45
Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	46
Reflexión del Ciclo 1.....	46
Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	47
Ciclo 2.....	47
Acción de Planeación.....	47
Acción de Implementación.....	49
Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	53

Hallazgos de la Acción de Planeación.....	56
Hallazgos de la Acción de Implementación	56
Hallazgos de la Acción de Evaluación de Aprendizajes	57
Reflexión del Ciclo 2.....	58
Proyecciones para el Siguiete Ciclo	59
Ciclo 3	59
Acción de Planeación	59
Acción de Implementación.....	61
Acción de Evaluación del Aprendizaje	63
Hallazgos de la Acción de Planeación.....	65
Hallazgos de la Acción de Implementación	66
Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	66
Reflexión del Ciclo 3.....	67
Proyecciones para el Siguiete Ciclo	68
Ciclo 4	68
Acción de Planeación	68
Acción de Implementación.....	70
Acción de Evaluación del Aprendizaje	71
Hallazgos de la Acción de Planeación.....	71
Hallazgos de la Acción de Implementación	72
Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	73
Reflexión del Ciclo 4.....	73
Proyecciones para el Siguiete Ciclo	74
Ciclo 5	74
Acción de Planeación	74
Acción de Implementación.....	75
Acción de Evaluación del Aprendizaje	78
Hallazgos de la Acción de Planeación.....	81
Hallazgos de la Acción de Implementación	81
Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	82
Reflexión del Ciclo 5.....	82

Proyecciones para el Siguiete Ciclo	83
Ciclo 6	83
Acción de Planeación	83
Acción de Implementación	84
Acción de Evaluación del Aprendizaje	87
Hallazgos de la Acción de Planeación.....	89
Hallazgos de la Acción de Implementación	89
Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje	90
Reflexión del Ciclo 6.....	91
Proyecciones para el Siguiete Ciclo	91
Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos	92
Acción de Planeación	92
Resultados Previstos de Aprendizajes	92
Contextualización	95
Conceptos Estructurantes	97
Acción de Implementación.....	99
Exploración de Conocimientos Previos.....	99
Visibilización del Pensamiento	102
Acción de Evaluación de Aprendizajes.....	104
Actores que Participan en la Evaluación de Aprendizajes	105
Procesos de Retroalimentación.....	108
Momentos de Evaluación	111
Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico.....	116
Planeación	116
Implementación.....	118
Evaluación del Aprendizaje	119
Conclusiones y Recomendaciones	122
Recomendaciones.....	124
Referencias.....	126

Lista de Tablas

Tabla 1 Escalera de Retroalimentación.....	25
Tabla 2 Lista de chequeo para evaluación colaborativa de la fase 6 de las Lesson Study.	26
Tabla 3 Categorías apriorísticas y subcategorías emergentes	36
Tabla 4 Protocolo de trabajo colaborativo para Evaluación de la Lesson Study	39
Tabla 5 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Resultados Previstos de Aprendizaje .	92
Tabla 6 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Contextualización.....	95
Tabla 7 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Conceptos Estructurantes	97
Tabla 8 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Conceptos Estructurantes	99
Tabla 9 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Visibilización del Pensamiento	102
Tabla 10 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Actores que participan en la Evaluación de Aprendizajes.....	105
Tabla 11 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Procesos de Retroalimentación	108
Tabla 12 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Momentos de evaluación	111

Lista de Figuras

Figura 1 Línea de tiempo de los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.....	11
Figura 2 Fases de la Lesson Study.....	40
Figura 3 Estudiantes del grado 3°-01 participando de la actividad de exploración de saberes previos.....	42
Figura 4 Taller desarrollado por un estudiante del grado 3°-01 sobre ponerse en los zapatos de otros.....	43
Figura 5 Proyecto de síntesis elaborado por un estudiante del grado 3°-01	44
Figura 6 Rutina de pensamiento 01, momento de exploración de conocimientos previos - elaborada por un niño de tercero.....	50
Figura 7 Mapa conceptual sobre la historieta y sus elementos, momento de investigación guiada	51
Figura 8 Rutina de pensamiento 02, momento de exploración de conocimientos previos.....	52
Figura 9 Elaboración de una historieta en conjunto	53
Figura 10 Historieta presentada como proyecto de síntesis.....	54
Figura 11 Lista de chequeo para evaluar los proyectos de síntesis	54
Figura 12 Formato utilizado para la autoevaluación de aprendizajes.....	55
Figura 13 Rutina de pensamiento “Pienso, veo, me pregunto”	62
Figura 14 Proyecto de síntesis sobre los anuncios publicitarios.....	64
Figura 15 Lista de chequeo utilizada por los estudiantes para evaluar las producciones de sus compañeros	64
Figura 16 Tabla sobre la estructura, los elementos y clases de narraciones	77
Figura 17 Listas de chequeo para coevaluar la tabla sobre la estructura, elementos y tipos de narraciones	77
Figura 18 Proyecto de síntesis sobre la narración, su estructura y elementos	79
Figura 19 Resultados de la autoevaluación utilizando un formato de Google forms	80
Figura 20 Describiendo a un profesor de música	86
Figura 21 Proyecto de síntesis sobre las descripciones	88

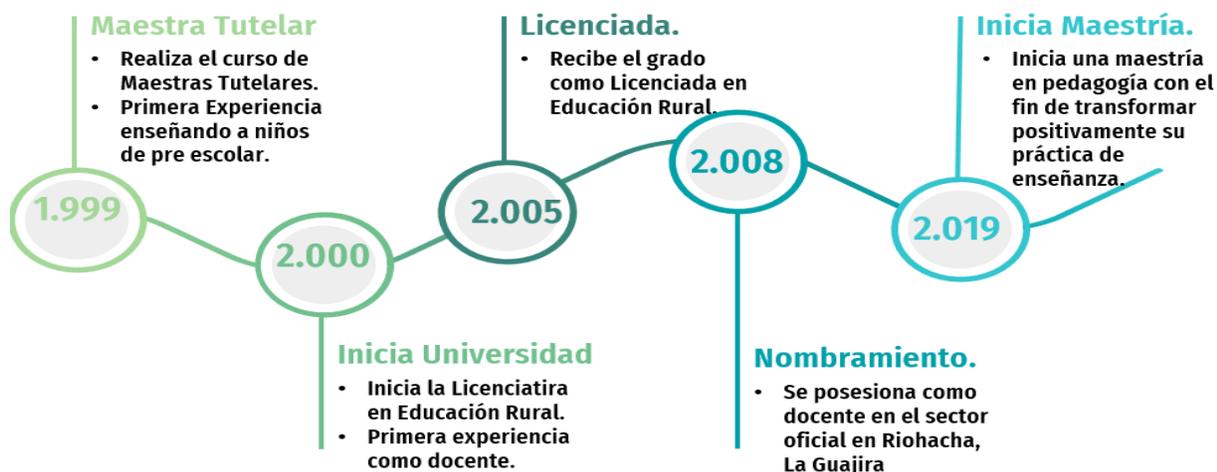
Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

La práctica de enseñanza que será analizada a lo largo del presente apartado tiene como fin compartir la trayectoria de cada una de las tres acciones constitutivas de la misma en 22 años de trayectoria de una docente de la básica primaria en La Guajira.

El fenómeno al que la docente investigadora se va a referir en el presente documento es la práctica de enseñanza entendida como un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de una relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2018). Dicha práctica de enseñanza está conformada por tres acciones constitutivas que son la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes, las cuales, se configuran como un proceso en el que un docente adquiere el compromiso formal de enseñar a sus estudiantes lo que antes no comprendían. Dicha práctica, se caracteriza por ser un fenómeno social en el que intervienen docente y estudiantes, por lo tanto, adquiere un carácter único, es compleja al darse en medio de diversas relaciones, teniendo en cuenta de diferentes factores y es dinámica porque tiende a transformarse, no es estática, evoluciona con el paso del tiempo.

En la Figura 1, se presenta una línea de tiempo, con los hitos que han marcado el desarrollo de la práctica de enseñanza de la docente investigadora:

Figura 1 Línea de tiempo de los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente investigadora



La docente investigadora en el año 1999 inició un curso que brindaba la Fundación Instituto Ruhi para Maestros de Escuelas Tutelares, este se convirtió en el primer acercamiento a la labor

de ser docente. El curso vinculaba la teoría con la práctica y tenía constantemente la oportunidad de interactuar con niños a quienes empezó a enseñar clases sencillas que venían en un currículo y que buscaban desarrollar las diferentes dimensiones del conocimiento para niños de educación preescolar. Inicialmente, la tarea de planeación era semanal y se realizaba en un cuaderno donde se escribía de manera muy descriptiva como se realizaría cada actividad, la fecha y los materiales que debía tener disponible para la realización de esta.

Las clases eran por lo general muy organizadas. Diariamente se realizaban reflexiones escritas sobre lo que había pasado en la clase y los aspectos que se debía mejorar en la siguiente, esto permitió ir desarrollando nuevas estrategias para alcanzar los logros esperados utilizando la acción, reflexión y aprendizaje como una forma de ir transformando lo que sucedía día a día en el aula de clase. Los trabajos realizados por los estudiantes eran valorados de acuerdo con los indicadores de logros y su fin era identificar quien sabía y quien no, realmente se quedaba en ese plano y correspondía a la adquisición del conocimiento memorístico en algunos casos. Por tanto, se puede afirmar que la práctica de enseñanza en ese momento, le faltaba elementos para ser considerada como profesional.

El año 2000 se vinculó como docente en el colegio del sector privado ubicado en el municipio de Puerto Tejada (Cauca). Motivada por la nueva experiencia de ser maestra, cursó estudios universitarios en el programa de Licenciatura en Educación Rural, una carrera con la cual logró profundizar sobre el papel de la educación en la sociedad y adquirir herramientas para fortalecer esas acciones constitutivas de la práctica de enseñanza que cobraban más relevancia, teniendo en cuenta su férrea intención de dedicarse a la docencia durante el resto de su vida.

En la jornada vespertina estudiaba en la universidad, mientras que en la jornada matutina siguió laborando como maestra en el colegio privado, en varios grados de la básica primaria. A partir de este momento, la planeación de las clases empezó a tomar otras características, toda vez que la institución comenzó a requerir planeaciones integradas, es decir, que dieran cuenta del desarrollo de las diferentes áreas. La idea fue crear puentes entre los conceptos más relevantes para brindar una visión más amplia del conocimiento. El proceso de acción, reflexión y aprendizaje siguió estando presente y fue tomando fuerza al identificar los aportes que brindaba en el camino de transformación de la práctica de enseñanza de la docente.

En el año 2005 la docente investigadora terminó la Licenciatura en Educación Rural y aplicó a un concurso de méritos para trabajar en el departamento de La Guajira. Es así como el 9

de octubre del año 2008 se posesionó como docente en propiedad en una Institución Educativa de carácter mixto en la ciudad de Riohacha. En este contexto educativo la planeación no se realizaba de manera integrada, sino por cada asignatura, lo que, a juicio de la docente, se convertía en un retroceso. Sin embargo, decidió aprender la manera cómo se organizaban las actividades en su nuevo lugar de trabajo, permitiendo esto adquirir nuevas comprensiones sobre los elementos esenciales que debería tener en cuenta a la hora de planear procesos formativos, guardando conexión entre las mallas curriculares y los lineamientos del Ministerio de Educación, lo cual consideró como un cambio fundamental que marcó su práctica de enseñanza.

Las planeaciones eran realizadas en formatos institucionales, los cuales se llenaban por periodos académicos, permitiendo tener una visión a largo plazo de cuáles eran los aprendizajes y las competencias que los niños debían alcanzar, las actividades a desarrollar, la evaluación de los aprendizajes y por supuesto, los recursos necesarios. La planeación, seguía siendo hasta el momento, una actividad individual.

La docente investigadora, empieza a percibir el acto de planear como una forma de sobrecarga laboral, ya que consistía en llenar muchos formatos de forma mecánica, lo que la llevó a no realizarlo de forma regular. Sin embargo, se dio cuenta que había un retroceso en su práctica de enseñanza en este aspecto, debido a que quedaba tiempo libre en el que no sabía realmente qué actividades adicionales asignar a sus estudiantes, quienes aprovechaban para distraerse y fomentar el desorden. El hecho de no realizar la acción de planeación de forma regular y organizada generó cierta inseguridad en la docente, sintiendo la necesidad de retomar su anterior práctica de planeación, entendiendo que esta permitía la toma de decisiones de forma continua sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los resultados previstos de aprendizajes. Esto, por lo tanto, permitió evidenciar que sus niños realmente avanzaban en la adquisición del conocimiento y que su rol de docente tenía un propósito trascendente.

Por otro lado, la acción de implementación adquirió nuevas características que favorecieron el aprendizaje, las clases se volvieron más participativas, con actividades más contextualizadas, que permitieron comprender la importancia de relacionar los contenidos con el contexto para darles un mayor significado; lo cual, se puede considerar como un hito que marcó la práctica enseñanza ya que, “el contexto social constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educacional que influye e incide poderosamente en el desarrollo” (Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía, 2009, p. 3).

La evaluación de los aprendizajes cambió radicalmente porque, se empezó a realizar un diagnóstico del proceso con actividades que permitieron identificar los conocimientos previos de los estudiantes, reforzando o afianzando aquellos conceptos, destrezas y habilidades necesarias para establecer las bases para un nuevo grado escolar. La evaluación, a lo largo del proceso adquirió un objetivo formativo, cuyo fin último es identificar en dónde están mis estudiantes para ayudarles a avanzar al siguiente nivel.

Al respecto de la evaluación, De Zubiría (2017) afirma que:

La evaluación nos sirve fundamentalmente para dos grandes cosas: Para establecer cómo están los niños al iniciar un proceso educativo, en lo que se conoce como la *evaluación diagnóstica*; y para determinar en qué nivel del desarrollo se encuentra en un momento dado el estudiante, para saber cómo impulsarlo, en lo que se conoce como *evaluación formativa*. Por tanto, la finalidad esencial de la evaluación debiera ser ayudar a determinar el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, para jalonar su proceso educativo a partir de allí.

En consonancia con la anterior definición, la docente identificó la importancia de conocer a través, de un diagnóstico los conocimientos previos de los estudiantes, como algo esencial para saber de dónde debe partir el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta sus fortalezas y dificultades. El propósito final de la evaluación es que esta sea formativa y el fin debe ser que el niño aprenda.

Desde octubre del año 2008 al año 2015 la docente investigadora fue titular de diferentes grados entre los que están transición, primero, cuarto y quinto.

En el año 2013 recibió el título de Especialista en la Administración de la Informática Educativa de la Universidad UDES de Santander, lo cual aportó a su práctica de enseñanza la introducción de las herramientas tecnológicas fundamentales en la educación del siglo XXI para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el año 2019 la docente investigadora decide ampliar sus conocimientos para transformar su propia práctica de enseñanza y decidió empezar la Maestría en Pedagogía con la Universidad de La Sabana; con la cual ha podido experimentar una transformación muy importante en las tres acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, como resultado de una mayor comprensión de lo que es la Pedagogía y cómo por medio del trabajo colaborativo con la metodología Lesson Study, se posibilita el mejoramiento continuo.

Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

En el presente apartado la docente investigadora describirá los elementos que considera esenciales dentro del contexto en el que realiza su práctica de enseñanza, debido a que estos factores le permiten leer y comprender la realidad en la que ejerce su función e identificar aquellos elementos que le van a brindar la oportunidad de potenciar su acción de enseñanza. Por lo tanto, entenderemos el contexto como “el entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento, que generalmente influye en la educación del individuo, en su desarrollo” (Del Valle, 2003, p. 31).

La docente investigadora labora en la jornada vespertina de la sede central de una Institución de carácter mixto ubicada en el Distrito Turístico y Cultural de Riohacha (la Guajira), en calidad de maestra del grado 3-01 orientando las asignaturas de Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión, Ética, Informática, inglés, Educación Física, Cátedra para la Paz y Artística, en jornada laboral de lunes a viernes de 12:00 m a 5:30 pm. Esto le brinda la posibilidad de conocer más a sus estudiantes e identificar sus avances y desafíos. Las relaciones establecidas dentro del aula de clase se basan en el amor, confianza y respeto entre docente y estudiantes. Al iniciar cada año escolar la profesora crea junto a sus alumnos un contrato didáctico en el que establecen las normas de convivencia y de participación esenciales a los procesos de enseñanza aprendizaje.

La sede donde labora la docente investigadora está ubicada en el centro de la ciudad, en el sector conocido como “Mercado Viejo”, una de las dos plazas de mercado existentes en el Distrito. Un gran porcentaje de los estudiantes son hijos de personas que laboran alrededor de la institución. Conocer esto reviste de gran importancia para la práctica de enseñanza estudiada porque es el contexto en que se desenvuelven la mayoría de los niños, por lo cual, conectarlo con los nuevos aprendizajes permitirá que este se vuelva más significativo. Esta sede, cuenta con 22 aulas dotadas con televisores Smart tv, cuenta una sala de sistemas equipada con 20 computadores de escritorio y 30 portátiles con conexión a internet.

Los estudiantes de la institución se consideran como el centro del proceso, ya que son la razón de ser en nuestra diaria labor como docentes, son la inspiración para cada día buscar la transformación de nuestra propia práctica de enseñanza. La institución cuenta con estudiantes desde los 5 años en el nivel de preescolar hasta los 17 años en el grado 11°. En el año 2018 se realizó un diagnóstico que se encuentra referenciado en el PEI, mediante la aplicación de una encuesta que diligenciaron los padres de familia, cuyos resultados indicaron que la mayor parte de

los estudiantes son mestizos, un 16% pertenecen a la etnia Wayuu y ningún estudiante se reconoce como afrocolombiano. Las edades de los padres de familia de estos estudiantes oscilan entre los 31 y 50 años, quienes en un 68% tienen familias legalmente constituidas, lo que proporciona a los estudiantes una estabilidad y apoyo en el proceso educativo.

La práctica de enseñanza de la docente investigadora se caracterizaba por ser magistral, se enfocaba en explicar y dictar conceptos, lo cual, promovía un aprendizaje más conceptual y memorístico, dejando de lado las otras dimensiones del conocimiento que permitirían una educación más integral del estudiante, a través de la cual, podrían desarrollar las competencias requeridas para resolver problemas de su medio. No había suficiente reconocimiento del contexto y no siempre se realizaba la exploración de los saberes previos de los estudiantes. La evaluación no valoraba el proceso sino el resultado final. Sin embargo, existía una firme intención de encontrar nuevas y mejores formas de desarrollar su práctica de enseñanza con el fin de alcanzar las competencias propuestas para el grado en el que se desempeñaba.

Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Este apartado hace referencia a los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada, es decir, la descripción de fenómeno en el momento de iniciar la investigación. La docente investigadora decide dejar de buscar en sus estudiantes, padres de familia y directivos de la institución donde actualmente labora, las respuestas a preguntas como ¿Por qué los niños no aprenden?, ¿Por qué no les entusiasman las clases?, ¿Por qué no participan en clase? entre otras, da entonces un giro a su forma de pensar y decide enfocarse en sí mismo y en como ella al desarrollar nuevas competencias, puede comprender, analizar, reflexionar y transformar su práctica de enseñanza.

Acciones de Planeación

La planeación es una de las acciones más importantes que realiza el maestro antes de ir al campo de la acción dentro del aula de clase. Por lo tanto, se le debe dar especial atención, toda vez que se convierte en un hilo conductor de las diversas estrategias, técnicas y acciones que se efectúan en el aula, con un carácter sistémico y sistemático sobre las actividades de aprendizaje desarrolladas en el contexto formativo (Reyes, 2016).

Ahora bien, en la práctica de enseñanza estudiada, la acción de planeación que realizaba la docente investigadora se daba en dos momentos: El primero, al inicio del año escolar en compañía de sus pares, con las cuales trabajaba de manera colaborativa para actualizar las mallas curriculares elaboradas en años anteriores, de acuerdo con los nuevos requerimientos del contexto institucional, regional y nacional (propuestos por el Ministerio de Educación Nacional).

En dicha planeación se identificaban los conceptos más relevantes de cada una de las áreas, con base a los estándares y a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado correspondiente, permitiendo tener un referente meso curricular de los propósitos a seguir lo largo del año, con relación al desarrollo de aprendizajes con los estudiantes. El segundo momento, correspondía al trabajo individual, en donde semanalmente se planeaban las actividades a desarrollar en el aula de clase, teniendo como insumos los textos (bibliografía), las mallas curriculares, estándares y lineamientos curriculares y pedagógicos del MEN que servían como guía sobre los contenidos para cada grado. A partir de allí, se realizaba la identificación y análisis de los resultados de aprendizaje, las actividades para alcanzarlos y cómo evaluarlos.

La acción de planeación de la docente investigadora se caracterizaba por ser regular y utilizando formatos proporcionados por la Institución en los cuales se incluía el nombre de las

docentes, asignatura, grado y período, intensidad horaria, tiempo previsto y la fecha de finalización o socialización de los aprendizajes. Luego se escribía el DBA, eje temático, objetivo, tipo de actividad, competencia, la metodología a utilizar en los tres momentos del aprendizaje (antes, durante y después), la evaluación y los recursos a utilizar. Este tipo de formatos, en cierta forma facilitaban la organización de las clases considerando los diferentes elementos rectores para llevarla a cabo. Sin embargo, no brindaban la oportunidad de reflexión que llevara a los docentes a evaluar su práctica de enseñanza de acuerdo a evidencias concretas sobre el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, generando desidia y fatiga al no comprenderse la razón de ser de estos formatos y su esencia en el abordaje de los procesos formativos, con una percepción poco favorable al considerar la planeación a través de formatos, un ejercicio desligado de la labor docente, siendo más un ejercicio administrativo de diligenciamiento de documentos para el cumplimiento de un requisito.

Por lo anterior, se decidió utilizar una libreta para registrar cada una de las clases incluyendo el propósito, las actividades, los materiales y la forma de evaluar los aprendizajes esperados, en donde se describían los ajustes necesarios de la planeación, de acuerdo con la forma de trabajo de los estudiantes. En muchos casos, era necesario realizar retroalimentaciones para afianzar los conceptos trabajados, para asegurarse que los conocimientos fueran significativos y profundos. De acuerdo con Shute (2008), la retroalimentación es vista como la información comunicada por el profesor al estudiante que intenta modificar su pensamiento o su comportamiento para mejorar el aprendizaje. No es suficiente con proporcionar una calificación numérica, el estudiante espera información que le aporte algo que le ayude a comprender un conocimiento nuevo, que le lleve a saber algo más. Es decir que en la medida que el docente realice retroalimentaciones le brindará al estudiante nuevas oportunidades de aprendizaje para afianzar aquellos conceptos que hayan resultado más complejos, lo que finalmente le permitirá alcanzar los resultados previstos de aprendizaje.

Acciones de Implementación

La implementación es la segunda acción constitutiva de la práctica de enseñanza, siguiendo a Alba y Atehortúa (2018) de la docente investigadora a través de la cual, brinda su acompañamiento a sus estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento. Las actividades desarrolladas permiten la modelación del conocimiento y el afianzamiento de conceptos y procesos; donde surge una relación de aprendizaje mutuo, ya que el docente también aprende

cuando enseña. Además, el docente adopta un nuevo rol, que puede entenderse desde lo expresado por Benítez (2016), quien afirma que:

El profesor, considerado como el mediador o acompañante estratégico entre los estudiantes para promover, orientar, descubrir y construir sus propios aprendizajes, juega un papel importante y decisivo en la promoción de los procesos de crecimiento personal del alumno y en el marco de la cultura grupal a la que pertenece. (p.4)

Se comprende entonces, desde la postura de este autor, que el rol de la docente al realizar la acción implementación caracterizada por la promoción del diálogo, se constituía en una mediación para la construcción del conocimiento y un ejercicio de acompañamiento en el cual la interacción es fundamental para el logro de los propósitos formativos. Aun así, la práctica de enseñanza de la docente investigadora era realmente un desafío en esta parte de la clase, ya que algunas veces se enfocaba en el aprendizaje de conceptos y no en el “para qué” y ¿el cómo?, lo que no brindaba una visión clara al estudiante en cuanto eso que estaba aprendiendo, y la forma como lo podría utilizar para resolver situaciones cotidianas. Con frecuencia se ocupaba gran parte del tiempo de la clase en la transcripción de contenidos, en la realización de ejercicios cuyo propósito era mecanizar operaciones matemáticas, sin que esto descartara las oportunidades de participación en clase y el despeje de dudas o inquietudes por parte de los estudiantes.

La exploración de saberes previos estaba presente ocasionalmente en la práctica de enseñanza de la docente. Sin embargo, era común iniciar un tema nuevo explicándolo y luego dictando el concepto, sin apelar en primera instancia, a los conocimientos previos de los estudiantes.

Acciones de Evaluación de Aprendizajes

La acción de evaluación ejercida por la docente investigadora estaba caracterizada por un enfoque memorístico donde los estudiantes entre más repitieran literalmente un concepto tendrían una mejor calificación. Las evaluaciones escritas, se realizaban al finalizar el periodo. Las preguntas eran cerradas y no daban lugar a cuestionamientos o análisis crítico que brindara la oportunidad al estudiante de expresarse desde su comprensión y no desde su memoria; y aunque los resultados no siempre eran tan buenos, no existía una reflexión por parte de la docente, quien veía a los estudiantes como los únicos responsables.

Sin embargo, sucedía algo muy diferente en las evaluaciones orales, ya que era un momento donde docente y estudiantes interactuaban y se podía comprobar de una forma más

profunda los aprendizajes y desafíos de los estudiantes. Por lo tanto, estas empezaron a tener más peso a la hora de emitir juicios sobre los aprendizajes de los estudiantes y daban pie a reflexiones sobre los elementos que se podrían mejorar en las pruebas escritas para que ellos pudieran expresar sus comprensiones. La acción de evaluación era realizada solamente por la docente, a través, de la heteroevaluación. Fue importante entonces a la luz de soportes teóricos avanzar en la comprensión de esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza.

Gutiérrez (2002, como se citó Benítez, 2016) explica que:

En el caso de la investigación acción, esquema de racionalización de los procesos didácticos, donde se resalta la importancia de la reflexión de lo ocurrido, la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos ésta tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica; es decir, sirve para pensar y planificar la práctica pedagógica.

Lo que quiere decir que la evaluación se orienta hacia la mejora, no solo de la curva de aprendizaje de los contenidos propuestos en el plan curricular, sino también de la apuesta pedagógica del docente, al darse la oportunidad de establecer ejercicios de valoración de su hacer, considerando la práctica desde el todo y desde sus partes.

En complemento de la postura de Gutiérrez, parafraseando a los autores Gimeno y Pérez (2002) se sostiene que la evaluación se comprende como un proceso complejo, global y continuo basado en la recolección sistemática de información, tanto de los resultados y logros en el aprendizaje como de la intervención del docente en el proceso formativo, con el propósito de reajustar la intervención de acuerdo con los aprendizajes reales y necesidades de los estudiantes, sin reducir el procesos a la asignación de una calificación simplemente; a la vez, facilita la identificación de las competencias y la práctica del docente, que en todo caso, requerirá de modificaciones y adecuaciones teniendo en cuenta lo cambiantes que son los contextos sociales.

Así, siguiendo a estos mismos autores, la evaluación deja de ser un fin en sí misma, para convertirse en un instrumento, medio o herramienta con la cual se posibilita la mejora del trabajo conjunto en el aula y los resultados o puntos de referencias para emitir un juicio que sea relevante para la intervención pedagógica. Es decir, se convierte en un elemento que no es ajeno a la didáctica y que da cuenta no solo del desempeño de los estudiantes sino de las prácticas de la docente de aula, quien deberá modificarlos en torno a mejorar los resultados de aprendizaje.

Formulación del Problema de Investigación

La presente investigación surge en el desarrollo de la Maestría en Pedagogía. Tiene como fin primordial la transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, las cuales, serán analizadas de forma reflexiva con el propósito de llegar a ser comprendidas. Se utilizará la metodología investigativa Lesson Study la cual se entiende como:

Proceso de desarrollo profesional docente para mejorar su práctica educativa. Se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza centrados en el diseño de lo que ellos denominan el estudio de una lección. Envueltos en el estudio de sus lecciones estos profesionales diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños y niñas que aprenden (Stigler, 1999).

Pregunta de Investigación

La pregunta que motiva la presente investigación es ¿Cómo las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (la planeación, la implementación y la evaluación de aprendizajes) pueden ser transformadas a través de la metodología investigativa Lesson Study?

Objetivo General

Evidenciar las transformaciones de las acciones constitutivas, planeación, implementación y evaluación de aprendizajes de la práctica de enseñanza de una docente de la básica primaria en La Guajira, utilizando la metodología investigativa Lesson Study.

Objetivos Específicos

- Utilizar la metodología investigativa Lesson Study para transformar las acciones de planeación, implementación y evaluación de aprendizajes a través de 6 ciclos de reflexión.
- Caracterizar la práctica de enseñanza estudiada desde la transformación de cada una de sus acciones constitutivas.
- Valorar los resultados surgidos a partir de la investigación y determinar el impacto en la práctica de enseñanza estudiada.

Descripción de la Investigación

Esta investigación surge de la necesidad de comprender cada una de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza a través de la metodología investigativa Lesson Study. La mirada se centrará, por lo tanto, en el docente teniendo en cuenta la postura de Elliot (1990), quien enfatiza que no hay nadie mejor que el mismo docente para identificar o reconocer las situaciones que sesgan o le impiden el desarrollo de su práctica profesional, así como las relaciones y entramados que hacen parte de las situaciones problemáticas en el aula y las causas que las originan.

El paradigma que toma como base esta investigación es el socio crítico cuyo objetivo es “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero, con la participación de sus miembros” (Arnal, 1992, p. 98). Por otro lado, siguiendo a Alvarado y García (2009), este paradigma:

Introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad. (p, 189)

De manera que, la postura que es asumida por la docente investigadora para identificar problemas que surgen diariamente en el aula y reflexionar con pares docentes para encontrar soluciones, en búsqueda de la transformación de su propia práctica de enseñanza.

El enfoque utilizado es el cualitativo, que se orienta a la recolección de datos sin medición numérica como la descripción y la observación del fenómeno. El proceso es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación (Vega, Ávila, Vega, Camacho, & Becerril, 2014). Tendrá alcance descriptivo que según Tamayo (2006) comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos; el enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo cosa funciona en el presente; la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, caracterizándose fundamentalmente por presentarnos una interpretación correcta. Su sentido será práctico ya que permite “comprender las características de las prácticas sociales, de su lógica específica, de su temporalidad, de las estrategias de los individuos y de su vínculo con las relaciones objetivas de los espacios sociales” (Bialakowsky, 2016, p. 1).

La docente investigadora decide que el objeto de investigación será la práctica de enseñanza a través, de la metodología investigativa Lesson Study que tiene un diseño que involucra la investigación acción, definida por Lewin (1994, como se citó en Alejandre, 2016), como “una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” (p.156). Por tanto, la investigación acción permitirá al docente investigador, encontrar respuestas a los problemas que identifica dentro del aula de clase y que inciden directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como se ha dicho, en toda investigación es necesario llevar a cabo la recolección de datos, este es un paso fundamental para tener éxito en nuestros resultados. La recolección de datos es considerada como la medición, es una precondition para obtener el conocimiento científico. El instrumento de recolección de datos está orientado a crear las condiciones para la medición (Webescolar, 2021). Teniendo en cuenta lo fundamental que es recabar de forma adecuada datos con el fin de contar con evidencias concretas sobre los aprendizajes de los estudiantes, los medios a utilizar en la presente investigación los medios a utilizar en la presente investigación serán escritos como cuadernos, talleres, rutinas de pensamiento, cuestionarios entre otros), orales (exposiciones, debates, preguntas y participación en clase, entrevistas) y prácticos como la utilización de retos, resolución de problemas y trabajos en grupo.

En cuanto a las técnicas para recolectar datos de manera sistemática e información sobre el objeto de estudio evaluado incluirá la observación sistemática y estructurada para identificar los aprendizajes, la entrevista o dialogo directo entre el evaluador y el evaluado, finalmente el análisis documental y de producciones permitirá ver los avances y dificultades de los estudiantes basado en evidencias concretas. En algunas ocasiones el estudiante asumirá el rol de evaluador que por lo general ostenta el docente, esto permitirá por un lado que el alumno afiance sus conocimientos.

En el proceso de investigación acción llevado a cabo por la docente investigadora, la información ha sido recolectada a través de diferentes instrumentos, entendidos por Sabino (1992) como “cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p 88). Además. según este mismo autor, estos instrumentos:

Tienen una forma y un contenido. La forma, es decir, si se trata de entrevistas, cuestionarios, pautas, etc., estará determinada por las técnicas concretas escogidas; el contenido, es decir, qué preguntar, qué observar, será el resultado de la operacionalización efectuada. De este modo ambas líneas, empírica y teórica, confluyen en este elemento, con el cual nos dedicaremos a la labor de conseguir los datos capaces de construir una respuesta para nuestro problema inicial. (p. 35)

Los instrumentos utilizados en la investigación permitieron llevar de manera organizada la información referente al desarrollo cada uno de las Lesson, brindado la oportunidad de analizarlos para identificar avances y desafíos en el proceso de transformar la propia práctica de enseñanza. A continuación, se realizará una breve descripción de cada uno de los instrumentos utilizados hasta el momento en la presente investigación de acuerdo con la clasificación única realizada por Hamodi et al. (2015) con el fin de establecer rigor académico y claridad terminológica, así:

1. Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido.
2. Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios); son de dos tipos, en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación.
3. Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (pp. 155-156).

Matriz de planeación 01: este instrumento permite la planeación de las lecciones de clase a través de 7 fases que propone la metodología investigativa Lesson Study. El instrumento tiene como fin plasmar de manera ordenada los hallazgos y la proyección que promueve el mejoramiento en la siguiente lección. ([Ver anexo 1](#))

Escalera de retroalimentación de la planeación: Con la escalera de retroalimentación el docente investigador recaba las sugerencias de sus pares colaboradores sobre la planeación de la fase exploratoria, la fase de investigación guiada y el proyecto de síntesis. Su importancia radica en que permite ampliar la visión sobre nuestra práctica de enseñanza y ver desde otra perspectiva oportunidades para realizar ajustes a nuestra planeación inicial, con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, siguiendo a Wilson (2002), la Escalera de la

Retroalimentación como herramienta que enfatiza en el uso habitual de la valoración, siendo esta una guía para ayudar a otros a lograr la indagación en el aprendizaje, a través de la confianza y el apoyo de manera constructivo.

Dicha escalera de retroalimentación utilizada para el trabajo colaborativo entre pares surge como una adaptación del protocolo propuesto por la enseñanza para la comprensión. Y fue desarrollado dentro del equipo de investigación como parte de este mismo ejercicio.

La Tabla 1 presenta la Escalera de Retroalimentación, uno de los instrumentos de recolección de información empleados en la investigación:

Tabla 1 Escalera de Retroalimentación

ESCALERA DE RETROALIMENTACIÓN	
PAR EVALUADOR:	YUNELIS REBDÓN DE ALBA
LESSON:	CICLO 3
ACLARACIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gustaría comprender mejor la primera actividad del momento exploratorio, ¿cuál plataforma?, me gustaría que me expliques más en detalle la actividad. 2. Me gustaría como desarrollarías la segunda actividad exploratoria, solamente van a escribir la rutina de pensamiento o van a tener un espacio de socialización de esta.
VALORACIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoro que trates de que los estudiantes realicen conexiones de lo que están aprendiendo con su vida cotidiana. 2. Valoro que desarrolles actividades sencillas pero significativas para contribuir al desarrollo del pensamiento, como las rutinas de pensamiento. 3. Valoró que tienes claro como cada actividad tienen un propósito muy concreto, el cual contribuye al propósito general del mismo. 4. Valoro que tu proyecto de síntesis permita a tus estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales a las cuales ellos se enfrentan de manera regular. Cuando haces esto estás llevando a los chicos a un proceso de metacognición. 5. Valoro las oportunidades de participación que brindas a tus estudiantes en el desarrollo de las actividades y en la construcción del conocimiento.
PREOCUPACIONES	<ol style="list-style-type: none"> 6. Me preocupa que en ninguna parte de la planeación existe un momento para socializar la forma como les evaluaras los procesos.

SUGERENCIAS	<p>7. Te sugiero que la autoevaluación también puede estar en formato de formulario Google o en una herramienta parecida porque de pronto dentro de la socialización no te va a dar chance de ver todas las apreciaciones de cada uno de los estudiantes, pero con el formulario te quedaría la evidencia de cada uno de ellos, y así podrías hacerte como una idea más general de lo que de las comprensiones del grupo.</p> <p>8. Te sugiero que en el momento de investigación guiada uno, especifiques cómo va a hacer el mapa conceptual si lo van a hacer de manera individual o grupal si lo van a hacer de manera sincrónica o asincrónica y si tienes algunos criterios para su realización.</p>
--------------------	---

Lista de chequeo para evaluación colaborativa de la fase 6 de la Lesson: Gracias a este instrumento el par colaborador evaluó a la docente investigadora, con base a criterios específicos de la Lesson, cuyo insumo fue valioso para reflexionar e identificar aquellos aspectos o elementos sobre los cuales se requiere la incorporación de mejoras en el ejercicio de su práctica de enseñanza, ciclo tras ciclo. La Tabla 2 presenta la Lista de chequeo mencionada.

Tabla 2 *Lista de chequeo para evaluación colaborativa de la fase 6 de las Lesson Study.*

Lista de Chequeo Evaluación Colaborativa – Lesson Study	
Instrucción: Cada par evaluador luego de leer la Lesson Study a evaluar, indicará con respecto a cada uno de los siguientes criterios.	
Bajo: Si el criterio no se evidencio	
Medio: Si el criterio se evidencio de manera parcial	
Alto: El criterio se evidencio	
Docente investigador	
Par colaborador	
Ciclo de reflexión	Primero
Fecha	10- nov/20
Criterios por evaluar de la fase de planeación:	
1.	Los resultados previstos de aprendizaje tienen conexión con el propósito de cada una de las actividades planeadas.
2.	Las evidencias de aprendizaje pensadas para cada actividad piensa que permitirán evaluar los aprendizajes.

-
3. El propósito de cada actividad es claro y a través de la planeación se evidencia en qué momento se comparte este con los estudiantes.
-

Criterios a evaluar de la fase de investigación guiada:

1. Las actividades de investigación guiada favorecen el dialogo con los estudiantes como un medio para la construcción del conocimiento.

 2. Las actividades planteadas para el momento de investigación guiada permiten una conexión entre los conocimientos previos y el concepto a trabajar.

 3. Se evidencian los procesos de retroalimentación como un elemento importante para afianzar los conocimientos.
-

Criterios para evaluar la fase de evaluación:

1. La evaluación de los aprendizajes va en concordancia con los resultados previstos de aprendizajes.

 2. Participan diferentes actores en la evaluación de los aprendizajes.

 3. El proyecto de síntesis permite que el estudiante evidencie la adquisición de cada uno de los diferentes resultados previstos de aprendizaje.

 4. Al final de la clase, la forma como se utiliza la autoevaluación permite que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y le permite al docente investigador tomar elementos para mejorar su práctica de enseñanza.
-

Matriz de codificación: instrumento con el cual se realizó la triangulación del primer y segundo nivel de los datos recabados durante la investigación de las subcategorías emergente, permitiendo identificar los hallazgos más importantes ciclo a ciclo. ([Ver anexo 2](#))

Instrumentos para la evaluación de subcategorías: Con el fin, de evaluar bajo criterios claros cada una de las subcategorías emergentes se diseñaron listas de chequeo y rúbricas, por

medio de los cuales se analizaron las transformaciones de dichas subcategorías ciclo a ciclo. ([Ver anexo 3](#))

Categorías Apriorísticas

Las categorías apriorísticas son un elemento fundamental para realizar un análisis de la práctica de enseñanza y poder interpretar la información recada a través de la investigación. Tal como expresa Cisterna (2005):

Distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación. (p. 64)

Las categorías apriorísticas, consideradas para el desarrollo de la investigación son:

Acción de Planeación

Esta categoría es fundamental dentro de la práctica de enseñanza estudiada, teniendo en cuenta lo expresado por Llarena et al. (1981, como se citó en Díaz-Barriga et al., 2012, p. 12), al referir que la planeación implica:

Un proceso en el cual se busca prever diversos escenarios en relación con los procesos educativos; tiene la función de especificar fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización (p. 432)

Es decir, la planeación permite al docente tener una visión clara del proceso de enseñanza aprendizaje, determinar con antelación los recursos y las diferentes estrategias necesarias para alcanzar los resultados previstos de aprendizaje, es una labor que implica ser tomada con la mayor responsabilidad.

En el desarrollo de la presente investigación y producto de la reflexión profunda a través de los ciclos surgieron las siguientes subcategorías como atributos que debe caracterizar la acción de planeación:

Resultados Previstos de Aprendizaje. Estos son una característica importante identificada por la docente investigadora dentro de la acción de planeación, los cuales, son considerados como los logros que debe alcanzar un estudiante, y que de acuerdo a Adams (2004), se conciben como

enunciados escritos “acerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo/curso o titulación”

Por lo tanto, se deben considerar como esenciales ya que direccionan o dan una visión clara de hacia donde deben dirigirse los esfuerzos de enseñanza aprendizaje. Son construidos teniendo como referencia elementos del macro currículo como los estándares, los DBA, la matriz de referencia, el meso currículo y el micro currículo donde se realiza una conexión importante entre el contexto del niño que es finalmente donde aplicaran su nuevo conocimiento. Otro aspecto importante relacionado con los resultados previstos de aprendizajes es que se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de los que se le ha enseñado, es decir, se centra en lo que el estudiante puede demostrar al termino de una actividad de aprendizaje (Kennedy, 2007, p. 19). Es decir, que indican lo que los alumnos van a aprender, para que lo van a aprender, como lo van a aprender y cómo podrán utilizar dicho aprendizaje, dotando al aprendizaje de una tridimensionalidad que hace referencia a lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Contextualización. La segunda categoría emergente dentro de la acción de planeación es la contextualización, cuya importancia radica en que los aprendizajes escolares que no se relacionan con las actividades de la vida diaria, quedan carentes de significado y sentido para el aprendiz, ya que no son aplicables al entorno social y, por lo tanto, el estudiante no puede transferir y generalizar los aprendizajes (Díaz Barriga, 2002). Es decir, lo trascendental de esta subcategoría es que le permite al docente a realizar un puente entre el conocimiento y la vida del estudiante, permitiendo así, que este adquiera un carácter significativo, que permite perdure a través del tiempo y le brinde la posibilidad al estudiante de utilizarlo en su entorno.

Por otro lado, Gibson (1977) se refiere al ambiente como el contexto que provee las señales necesarias para la percepción. Vygotsky (1978) considera la zona de desarrollo próximo como el espacio donde se da el apoyo social para aprender. Bandura (1986), en el marco de su teoría del aprendizaje por observación, plantea un modelo de interacción recíproca entre la persona, el comportamiento y el ambiente. Finalmente, para Hannafin y Oliver (1999) el aprendizaje adquiere un lugar en un contexto dispuesto para que el estudiante sitúe sus perspectivas y trabajo, de manera sincronizada con las necesidades y problemas que se plantean en ese ambiente específico. De este modo, queda entonces establecido el contexto como un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizajes, dotándolo de significado, de pertinencia y de coherencia.

Los Conceptos Estructurantes. Esta tercera subcategoría de la acción de planeación permite construir experiencias de aprendizaje ricas y significativas en la medida que permiten una forma diferente de organizar los contenidos, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje debe caracterizarse por ser transversal y dinámico, para llegar a tener impacto en la vida del estudiante. De acuerdo con Armúa (2003), el hecho de trabajar conceptos estructurantes posibilita ciertas diferencias en la selección de contenidos escolares centrados en el dato o fenómeno aislado, dando lugar a lo que ha denominado “didácticas globalizadoras integradoras”. Por lo tanto, los conceptos estructurantes dan una visión más amplia del conocimiento y permiten a los alumnos realizar conexiones que tienden a afianzar sus nuevas comprensiones.

De igual forma, Liguri y Noste (2013), identifican estos conceptos como: “Metaconceptos”, argumentando que los esquemas conceptuales que permiten construir determinan un marco global, en el cual los contenidos particulares son mucho más comprensibles y las relaciones que se dan entre estos, mucho más significativos o relevantes; lo que se explica desde la postura de estos autores, por los puentes entre las diferentes disciplinas del área por causa de los elementos que la caracterizan. De este modo, dichos conceptos estructurantes son un elemento esencial que permite potencializar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la acción de planeación.

Acción de Implementación

La Acción de Implementación corresponde a la segunda categoría apriorística, a través de la cual la docente investigadora interactúa con sus estudiantes con el fin de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes “La implementación del plan educativo es la transformación de nuestras ideas en la práctica diaria. La forma en que nos relacionamos con nuestros estudiantes, el tipo de ambiente que imaginamos, las lecturas a realizar, en fin, la metodología que nos permitirá encontrar las respuestas a los problemas que encontramos” (Gonzalez, 2015, p. 1). La implementación es, por lo tanto, la forma como el docente lleva al aula de clase lo que planea, aplicando las estrategias de enseñanza y de evaluación con el fin de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes declarados.

De esta categoría apriorística, emergen las siguientes subcategorías:

Exploración de Conocimientos Previos. Los conocimientos previos, vistos desde el punto de vista del socio constructivismo, desde la postura de Lev Vygotsky (como se citó en Rosas y Sebastián, 2008) como:

Etapa inicial en la que se encuentra el niño para iniciar un proceso de aprendizaje; aquí es donde están todas las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. Estos conocimientos que ya existen en el sujeto deben ser mediados a través de herramientas que faciliten la adquisición de los nuevos conocimientos.

Por lo tanto, es a través de la exploración de conocimientos previos que el docente puede identificar cuáles son esos aprendizajes que trae el estudiante desde su micro contexto, los cuales se convierten en la base para construir nuevas comprensiones. Por su parte, Ausubel (1976) enfatiza en lo que se denominó el “Aprendizaje Significativo”, como la significancia de la aprehensión de los nuevos conocimientos, a la luz de los conocimientos con los que ya se cuentan, lo que permite que éstos cobren sentido o significado. Quiere decir esto, siguiendo a este autor, que aprender significa que lo nuevo se conecta con los aprendizajes previos para construir nuevos conocimientos sobre los que ya se poseen.

Por consiguiente, la exploración de conceptos previos permite en cierta forma un anclaje entre los conocimientos que traen consigo los alumnos y los que van a desarrollar en un aula de clase, dotando a estos de relevancia para comprender y desenvolverse en su propio medio. La noción de que toda participación en una situación de aprendizaje está mediada por la perspectiva del propio aprendiz, y que esa perspectiva es producto de una historia personal, idea originalmente desplegada y fundamentada por el reconocido epistemólogo y biólogo suizo Jean Piaget.

Visualización del Pensamiento. La segunda subcategoría de la acción de implementación decretada es la visualización del pensamiento y su relevancia en el proceso de transformación de la práctica de enseñanza estudiada radica en que hacer visible el pensamiento permite comprender lo que el alumno aprende, pero, también nos da una perspectiva diferente de cómo lo aprende. Cuando un estudiante hace visible su pensamiento podemos observar su conocimiento sobre el tema a trabajar, al igual que las concepciones equivocadas, lo cual, nos brinda datos para fortalecer nuestra acción de planeación y fortalecer así el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Ritchhart et al. (2011) consideran que es posible apoyar y mantener involucrados a los estudiantes, solo cuando comprendemos lo que están pensando: Es decir, se requiere que se visibilice el pensamiento, para que pueda ser un componente permanente de enseñanza efectiva. Así, según las posturas de estos autores, se podría afirmar que la visualización del pensamiento se constituye en una estrategia que permite al docente llevar a los estudiantes a niveles más elevados de

comprensión fomentando el desarrollo del pensamiento. El desafío, por lo tanto, conseguir lo que han denominado “crear oportunidades de pensamiento”. Sin embargo, aun cuando existen las oportunidades para pensar, se entiende que éste es algo que básicamente ocurre de manera interna, o “debajo del gorro” como lo expresan los autores en su libro “Hacer visible el Pensamiento” publicado en 2011.

Así las cosas, el reto del profesor es que eso en lo que lo estudiantes piensan y reflexionan lo puedan comunicar de diferentes maneras y sirva dicha exteriorización como un elemento importante para comprender lo que saben, como lo aprendieron y como lo podrían profundizar para alcanzar mayores niveles de comprensión.

Acción de Evaluación

La tercera categoría apriorística decretada es la evaluación, una acción de gran trascendencia dentro de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, porque es a través de ella que puede emitir juicios para determinar el avance de sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiéndole reflexionar sobre su labor docente con el fin de reorientarla para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes.

Díaz y Hernández (2000) explican que la evaluación es un proceso necesario que provee al docente de un mecanismo de autocontrol que ayudan a conocer los problemas u obstáculos que le perturban y las causas asociadas. Por tanto, la evaluación, según estos autores, es un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se comprende entonces que la evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje.

Retroalimentación. Una primera subcategoría de la acción de evaluación es la retroalimentación, la cual, es un elemento importante que surge de la presente investigación, dentro del proceso de evaluación, brindando al docente la oportunidad de conectar el proceso de enseñanza con el aprendizaje, permitiendo explicar los avances y desafíos de los estudiantes, para reflexionar sobre la efectividad de los métodos y estrategias utilizadas con el fin de alcanzar de los resultados previstos de aprendizajes. Su importancia radica en que a través de la retroalimentación el docente desarrolla la habilidad de interactuar con el estudiante para compartir información

concreta sobre su desempeño, en búsqueda de lograr su máximo potencial de aprendizaje (Durante y Sánchez, 2010).

Esto indica que, a través de la comunicación asertiva entre el docente y el estudiante, éste puede identificar su nivel actual, para determinar los pasos necesarios para alcanzar el siguiente. De la misma forma, se puede decir que el acto de retroalimentar acorta la brecha entre la situación actual y la situación ideal del estudiante, es decir, entre su desempeño actual y el deseado (Ramaprasad, 1983).

Finalmente, siguiendo a Shute (2008):

La información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje. (p. 154)

De esta manera, queda establecido que el fin primordial de todo proceso de retroalimentación es establecer una comunicación entre estudiante y docente que le permita al primero identificar los ajustes necesarios para avanzar en su proceso de aprendizaje y al segundo le brinde datos que lo lleven a reflexionar y a redireccionar su estrategia de enseñanza, de forma que se alcancen los resultados previstos de aprendizaje. Por tanto, la retroalimentación debe ser continua, es decir, a lo largo de todo el proceso, y debe brindar los datos basados en evidencias concretas de aprendizaje, que indiquen cuáles son esas mejoras necesarias para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Actores en el Proceso de Evaluación. La segunda subcategoría de la acción de la evaluación es actores en el proceso de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), que surgió como un elemento fundamental que brinda a la práctica de enseñanza estudiada otra perspectiva en cuanto a los actores que deben participar en el proceso de evaluación, la cual, al inicio de la investigación era realizada por la docente de acuerdo al paradigma tradicional, sin embargo, la docente investigadora como resultado de los ciclos de reflexión realizados identifica a la coevaluación y la autoevaluación como fundamentales para que los estudiantes identifiquen su punto de partida, su avance en el proceso y los cambios que debe realizar con el objetivo de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados al inicio del proceso.

Así mismo, Freire (2011) reconoce la necesidad de promover la autoevaluación y coevaluación, por encima de la heteroevaluación como una forma de construir instrumentos de

participación colectiva. Bajo esta perspectiva, se puede decir que la evaluación va más allá del docente evaluando al estudiante, convirtiéndose en un proceso donde todos los participantes evalúan bajo diferentes perspectivas el desempeño, los aciertos y desafíos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Moreno (2016) centra su postura en considerar que no solo se evalúa el aprendizaje, sino que se evalúa “para el aprendizaje”. En este nuevo enfoque, siguiendo a este autor, “la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, pero para ello se requiere ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje” (p. 25). De ahí que propiciar la evaluación desde su sentido natural y no como un asunto de poder, se conecta con el pensamiento Freiriano de la emancipación de los sujetos cuando éstos son tenidos en cuenta en los procesos evaluativos, vistos no como un asunto de imposiciones, sino más de bien de concertaciones que apunten a la mejora y la transformación de los actores sociales.

Momento de la Evaluación. La tercera subcategoría emergente de la acción de evaluación que surge de la presente investigación es momentos de evaluación los cuales son: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación procesual o formativa y la evaluación final o sumativa. La importancia de esta categoría emergente está relacionada con que permite al docente mirar el proceso evaluativo en diferentes fases y tener en cada una un propósito específico que le brinde los datos necesarios para emitir juicios a lo largo del proceso, lo cual, contribuye a la toma de decisiones oportunas para redireccionar la práctica de enseñanza, asegurando la coherencia y pertenencia de sus estrategias de enseñanza para, finalmente poder alcanzar los resultados revistos de aprendizaje decretados en cada ciclo. El primer momento de evaluación es la diagnóstica, que de acuerdo con Verástegui (2006):

Ayuda a mejorar la labor del docente, pues le permite conocer las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, para detectar problemas y regular el proceso de planificación y gestión docente. (p. 10)

Es decir, brinda la oportunidad al docente de identificar esos saberes previos de los estudiantes, a través de los cuales, puede emitir juicios sobre las fortalezas y desafíos de los alumnos y con base en esto, construir conocimiento significativo. El segundo momento de evaluación es el procesual o formativo, el cual se enfoca en “el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la

comprensión de los estudiantes. El autor Talanquer (2015) a partir de pesquisas realizadas en diferentes fuentes, al respecto expresa que:

La evaluación formativa comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visible el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre del nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. (p. 178)

De ahí que lo esencial de la evaluación formativa es que permite ver y analizar las producciones de los alumnos dentro del aula de clase, esto contribuye a determinar los conceptos o ideas que resultan más complejos para ellos para, redireccionar la acción de enseñanza con el fin de lograr que todos aprendan, lo que al inicio del proceso era desconocido.

El tercer momento de evaluación es el sumativo o final, su valor dentro del proceso de enseñanza aprendizaje radica en que según Pérez y García (1989) se centra en la verificación de los resultados, para determinar si fueron alcanzado o no los propósitos educativos establecidos y en qué medida fueron cumplidos. De manera que tiene como fin la calificación del estudiante y la valoración del proyecto educativo del currículo frente a la mejora en el período académico.

Se puede sustentar entonces, que la evaluación sumativa es necesaria como indicativa de éxito en cuanto a la consecución de los de los resultados previstos de aprendizaje estipulados al inicio, permitiendo tener un referente para establecer una de las tantas dimensiones de desempeño del estudiante. Sin embargo, el ejercicio evaluativo no debe circunscribirse en una calificación final, sino en todo el proceso del estudiante. De manera que, al llevar el momento de la calificación, el estudiante haya transitado por un proceso en el que la evaluación no es solamente un elemento de juicio y de poder del docente sobre él, sino como una oportunidad para aprender, incluso de sus propios errores.

Finalmente, se puede concluir que, aunque la evaluación sumativa se alimenta de las evidencias recabadas a lo largo del proceso, es importante que sea integrada con otras formas de la evaluación, para que ésta sea un proceso holístico, integrador, flexible y natural.

Luego de hacer el recorrido por las diferentes categorías apriorísticas y sus respectivas subcategorías, en la Tabla 3 se logra sintetizar estos aspectos que son claves a la hora de analizar la práctica como objeto de estudio:

Tabla 3 Categorías apriorísticas y subcategorías emergentes

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA						
CATEGORÍAS APRIORISTICAS Y SUBCATEGORIAS EMERGENTES						
CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	INSUMO A OBSERVAR	INSTRUMENTO PARA EVALUAR			
PLANEACIÓN	Resultados previstos aprendizajes.	de Matriz de planeación ciclos. Vídeos de clases Evidencias de aprendizajes Evaluaciones o de proyectos de síntesis.	de por de o de	Rúbrica para determinar la coherencia, la pertinencia de los RPA y si estos se alcanzaron a través de las evidencias de aprendizajes		
	Conceptos estructurantes.	de Matriz de planeación, red de conceptos estructurantes, evidencias de aprendizajes, proyectos de síntesis.	de de de de	Lista de chequeo con criterios para determinar las características de los conceptos estructurantes planteados en cada uno de los ciclos de reflexión.		
	Contextualización.	de Videos, matriz de planeación, proyectos de síntesis	de	Rúbrica para medir el nivel de contextualización de las actividades		
IMPLEMENTACIÓN	Exploración de conocimientos previos.	de Vídeos de las clases, Matriz de planeación, Rutinas de pensamiento.		Lista de chequeo para evaluar ciclo si se realiza la exploración de conocimientos previos.		
	Visualización del pensamiento.	del Rutinas de pensamiento, evidencias de aprendizaje, proyectos de síntesis, vídeos de clase.	de de de	Formato de Google para evaluar ciclo a ciclo el nivel de visualización del pensamiento.		

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.	Momentos de la evaluación	Vídeos de las clases, matriz de evaluación, evaluaciones.	Lista de chequeo para evaluar cómo se da la evaluación en los diferentes momentos.
	Actores en el proceso de evaluación aprendizajes	Matriz de planeación, autoevaluaciones orales y realizadas a través de formatos de Google, listas de chequeo, vídeos donde los niños asumen el rol de coevaluadores.	Lista de chequeo para evaluar quienes participan en el proceso de evaluación en cada uno de los ciclos
	Procesos de retroalimentación.	Videos de las clases, correos y chat retroalimentando a padres de familia y a estudiantes, La matriz de planeación por ciclos.	Lista de chequeo

Ciclos de Reflexión

A continuación, la docente investigadora describirá los elementos esenciales de la metodología investigativa Lesson Study, así, como son las diferentes fases que la conforman.

Las Lesson Study surgen como una estrategia metodológica que reivindica la autonomía de los docentes frente a la imposición de los currículos nacionales estandarizados (Elliott, 2015) y se basa en la premisa que el lugar más apropiado para la mejora de la práctica docente, y conocer en profundidad cómo aprenden los estudiantes, es el contexto real de las aulas (Lewis, 2009), una de las mayores potencialidades de esta metodología es la posibilidad que ofrece para observar la vida del aula y, posteriormente, analizarla. Esta metodología se apoya en la idea de que los docentes deben participar en actividades que impliquen su interacción y colaboración con profesionales de diferentes niveles de experiencia para estudiar su práctica a través de una lección de investigación (Rock y Wilson, 2005). La Lesson Study, propone una serie de fases a través de las cuales, los docentes de forma colaborativa analizan, reflexionan y mejoran sus prácticas de enseñanza.

Para la presente investigación se han realizado algunas adaptaciones de la propuesta metodológica original; si bien un elemento central es lo colaborativo, es importante recalcar que los pares colaborativos no trabajan en la misma institución, ni en el mismo nivel, lo que implicó realizar retroalimentaciones basados en aspectos pedagógicos más que disciplinares, por otro lado, se implementaron protocolos para dicho trabajo colaborativo con el fin de establecer reglas claras para asegurar la organización y efectividad del trabajo colaborativo, diseñando una estructura que permite encuentros periódicos de observación y retroalimentación sistemática. Igualmente, la propuesta tiene una implicación en la definición del foco el cuál se ancla, en principio, en competencias transversales que implicaron para el equipo investigativo investigar y rastrear a profundidad elementos que les permitan tener claridad en la noción y desarrollo de dichas competencias.

La Tabla 4 presenta el Protocolo de trabajo colaborativo para evaluación de la Lesson Study

Tabla 4 Protocolo de trabajo colaborativo para Evaluación de la Lesson Study

NOMBRES: BILMA CARRILLO, YUNELIS RENDÓN, FRANCISCO ZAMBRANO	
<p>1. Acción por realizar: Enviar por correo electrónico: a) la rejilla del ciclo desarrolla hasta la fase 6 b) la lista de chequeo con los criterios que desees que sean evaluados o analizados por tu par evaluador</p>	<p>Fecha: Domingo 8 de noviembre del 2020</p>
<p>2. Acción por realizar: Reunión del equipo colaborador. (Llegar puntual) Cada par colaborador compartirá en pantalla la lista de chequeo a través de la cual evaluó la Lesson de su compañero, el tiempo estimado será de 5 minutos. <u>Al finalizar la reunión enviar cada par enviará la lista de chequeo socializada a través de correo electrónico.</u></p>	<p>Fecha: Martes 10 de noviembre 6:00 p.m.</p>

En consecuencia, las Lesson Study de la presente investigación tienen una estructura cíclica que se compone de 7 fases.

1. Primera fase: definir y referenciar la competencia transversal que motivará y orientará la Lesson.
2. Segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental.
3. Tercera fase: Enseñar y observar la lección.
4. Cuarta fase: Discutir y recoger las evidencias.
5. Quinta fase: Revisión de la lección.
6. Sexta fase: Evaluación de la lección basado en las evidencias.
7. Séptima fase: Evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia.

La Figura 2 permite representar los momentos y las fases de la metodología Lesson Study aplicada en la presente investigación.

Figura 2 Fases de la Lesson Study



Fuente: Tomado y ajustado del seminario de Investigación IV – Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana

En este ciclo se realizará una descripción y análisis, enfocado en las tres acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, utilizando la metodología anteriormente descrita. Iniciará su narrativa con la acción de planeación, implementación y la evaluación de aprendizajes, para finalmente exponer sus reflexiones sobre las acciones ejecutadas, los hallazgos y proyecciones de mejora para los próximos ciclos.

Ciclo 1

El desarrollo de este primer ciclo de reflexión se dio como un ejercicio práctico como parte del primer seminario de Investigación, cuyo fin fue realizar un primer acercamiento reflexivo a las acciones de planeación, de implementación y de evaluación de aprendizajes de la práctica de enseñanza estudiada utilizando la metodología investigativa Lesson Study.

Acción de Planeación

En el mes de marzo del 2.020 la docente investigadora inicia la investigación desarrollando de forma colaborativa la primera Lesson. En la fase inicial se determinó el foco a trabajar decretando la competencia transversal del pensamiento crítico, cuya importancia busca promover

“capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (De Barón y Smith, 2016). Es decir, es una de capacidades más importantes en este siglo porque permite a las personas pensar de una manera reflexiva y crítica frente a los acontecimientos que diariamente suceden en la sociedad.

En la segunda fase fue la planeación cooperativa de la lección, se realizó la planeación inicial de la Lesson en un formato sencillo donde se organizó las diferentes actividades que los estudiantes desarrollarían, esta fue compartida con dos pares colaboradoras, quienes brindaron sugerencias de carácter pedagógico a través, de un instrumento elaborado para tal fin. ([Ver anexo 4](#)).

Este trabajo colaborativo, contribuyó a mejorar en gran medida la planeación de este primer ciclo ya que los aportes de orden pedagógico permitieron el enriquecimiento de esta. Los documentos de referencia consultados fueron la malla curricular de la asignatura de castellano y el libro de texto para el grado tercero. El siguiente paso fue hacer los ajustes que la docente investigadora consideró pertinentes. La meta de aprendizaje establecida fue que los estudiantes leyeron un texto narrativo de manera crítica y comprendieran la importancia de ser comprensivos y sensibles frente a las necesidades de las otras personas, entendiendo que la situación de otra persona no es la misma la propia. Es de notar que no se decretaron resultados previstos de aprendizajes de acuerdo con las diferentes dimensiones de comprensión y tampoco un concepto estructuyente abarcador y que pudiese ser trabajado de manera transversal.

La tercera fase se centró en la escogencia de forma colaborativa de los medios e instrumentos a utilizar para la investigación de la Lesson.

La cuarta fase consistió en realizar ajustes a la planeación inicial teniendo en cuenta las sugerencias aportadas por los pares colaboradores a través de la escalera de retroalimentación.

Acción de Implementación

La quinta fase que se centró en enseñar, observar la lección, en recolectar evidencias de aprendizaje de los estudiantes, por medio de las cuales, ellos hacen visible el desarrollo del pensamiento en cuanto al tema a trabajar. Se inició con la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes sobre ser comprensivos y sensibles frente a las necesidades de los demás a través de preguntas. Luego se realizó la socialización de las respuestas.

Le pedí a los niños quitarse sus zapatos y ponerse un par de zapatos de algún miembro de su familia y realizar una caminata en el patio de sus casas con ellos, debido, a la actual pandemia producida por el COVID 19 esta actividad se realizó a través de un ambiente virtual utilizando la plataforma Zoom. Sin embargo, al estar desde sus casas ellos tenían a la mano zapatos de todos los miembros de su familia y la actividad se pudo realizar sin ningún retraso. Luego de 5 minutos los niños volvieron a la clase, se les colocó música, se les pidió bailar, brincar y correr, finalmente los niños se quitaron los zapatos ajenos y se colocaron los de ellos nuevamente. Para cerrar la actividad se les pidió que contaran que les llamó la atención de esa experiencia, mediante una serie de preguntas.

Andrea: *yo seño*

Docente: *Muy bien Andrea cuéntanos ¿qué te llamó la atención de la actividad?*

Andrea: *seño uno se siente muy incómodo, yo me puse los tacones de mi mamá y fue difícil caminar con ellos, me quedo con los míos.*

Docente: *¿hahahahha entonces piensas que es necesario colocarnos en el lugar de otros para entender porque actúan de una u otra forma?*

Andrea: *si seño mi mamá cuando llega del trabajo dice que está cansada y que le duelen los pies y ahora entiendo por qué.*

Figura 3 Estudiantes del grado 3°-01 participando de la actividad de exploración de saberes previos



Seguidamente se compartió con los estudiantes el resultado previsto de aprendizaje de la Lesson y se iniciaron las actividades de investigación guiada observando un vídeo sobre la empatía a través del cual se generó un dialogo que permitió aumentar la comprensión del concepto a trabajar. Se promovió la participación para que todos tuvieran la oportunidad de expresar sus nuevos aprendizajes. La siguiente actividad tenía como propósito desarrollar comprensiones del concepto trabajado de forma literal, inferencial y crítico. Para tal fin se les propone una lectura de un texto narrativo llamado “**Sé ponerme en los zapatos de otra persona**”. Se desarrolló el análisis del texto trabajado en clase sobre del dilema que enfrenta Andrea. Se realizó la socialización del taller con el fin de que todos participen y expresen puntos de vista sobre la situación que enfrenta la protagonista de la historia.

Figura 4 Taller desarrollado por un estudiante del grado 3°-01 sobre ponerse en los zapatos de otros.

ANALIZO EL DILEMA

2. Responde las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llama la protagonista del cuento?
Andrea
- ¿En qué lugar ocurren los hechos?
En la escuela
- ¿Cómo te sientes acerca de la situación que vive Andrea en su hogar?
Me sentiría muy triste
- ¿Consideras que dada la situación estaría bien que Andrea se quedara con el dinero que se encontró? Justifica la respuesta.
No, por que está mal quedarse con algo ajeno y ella conoce a Gabriel y debe entregarle la billetera

3. ¿Qué valores se ponen a prueba en esta situación? Marca con un x los que selecciones.

- Honestidad
- Amistad
- Verdad
- Responsabilidad
- Justicia
- Lealtad

3. PROPONGO UNA SOLUCIÓN Y ME PREPARO PARA EL DEBATE DEFENDIENDO CON ARGUMENTOS MI PUNTO DE VISTA Y RESPETANDO EL DE LOS DEMÁS, AUNQUE NO LO COMPARTA.
Observo las alternativas que tiene Andrea. Pregunto a tu compañero que consecuencias tendría cada alternativo y completó la tabla.

	Consecuencias según un amigo	Consecuencias según un familiar
Devolver la billetera	estaría bien	El amigo es bueno muy agradecido con ella
No devolver la billetera	fuera mal amigo	Estaría muy mal y estaría robado

4. Si fueras Mauricio ¿qué le aconsejarías a Andrea?
tratar que devolviera la la billetera

5. ¿Qué piensas sobre la decisión de Andrea de contarle lo que pasó a un amigo de confianza?, ¿lo hubieras hecho también?
Esta bien por que las personas que nos quiere siempre dan muy buenos consejos

5. Escribe una carta a Andrea donde le expliques qué harías si estuvieras en su lugar y lo que harías para ayudarla.

Acción de Evaluación del Aprendizaje

El proyecto de síntesis fue el punto número 5 del taller, se pidió a los estudiantes escribir una carta a Andrea donde ellos explicaran lo que harían si estuvieran en su lugar y como la ayudarían; esta actividad, permitió que los estudiantes se colocaran en el lugar del otro y establecieran su posición sobre un dilema moral, cada niño leyó frente a sus compañeros su trabajo

y al finalizar todos recordaron el resultado previsto de aprendizaje y expresaron sus avances con referencia a él. En este primer ciclo, es de resaltar que los procesos de retroalimentación fueron generales, no se basaron en las evidencias de aprendizajes recabadas a lo largo del proceso, por lo tanto, no dieron pie a cambios en la dirección que tomó el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los actores que participaron en el proceso evaluativo fue la docente investigadora a través de la heteroevaluación, donde era ella quien realizaba el análisis de las producciones de sus estudiantes y los alumnos por medio de la autoevaluación realizando una reflexión al final de la clase donde expresaron lo que habían aprendido en la clase respondiendo a algunas preguntas realizadas.

Figura 5 Proyecto de síntesis elaborado por un estudiante del grado 3°-01

Graciela Uriana	20:23 (hace 54 minutos)
para mí	
Hola Andrea.	
Espero que estés muy bien al lado de tu familia.	
Andrea debes devolverle la billetera a Gabriel, debes hacerlo sino lo haces imagínate como está Gabriel, ponte en sus zapatos, <u>tu</u> eres buena persona y debes hacer lo correcto y debes ser amable, piensa q dirían tus padres, ellos te educan cada día y se esfuerzan para hacerlo.	
Chao Andrea y piensa bien lo q vas a hacer.	
Alana Rodríguez Uriana	

La sexta fase fue la evaluación de la Lesson basado en las evidencias recabadas a lo largo del proceso, se realizó una revisión de cada una las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, se desarrollaron preguntas que implicaron un análisis crítico de las mismas brindando la oportunidad de identificar posibles mejoras que serían aplicadas en la siguiente Lesson.

La fase siete ayudó a evaluar y a reflexionar sobre los hallazgos del ciclo, identificando oportunidades de mejora para el siguiente ciclo.

Hallazgos de la Acción de Planeación

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes dentro de la acción de planeación del primer ciclo de reflexión, los cuales, se basan en evidencias bien sea de la docente y de sus estudiantes.

1. En la elaboración de los resultados previstos de aprendizaje no es clara la relación con plan de estudios y políticas estatales, la utilización de documentos de referencias es escasos. ([Ver anexo 1](#)) Formato de planeación colaborativa.
2. Los resultados previstos de aprendizajes hacen referencia únicamente a los aprendizajes que el estudiante va a adquirir a nivel conceptual.
3. Los RPA son compartidos, pero, mediamente explicados y recordados a lo largo de la Lesson.
4. Los resultados previstos de aprendizajes no expresan de forma clara y concreta lo que los estudiantes van a aprender, como lo van a aprender, con qué propósito y las formas como ellos lo podrán comunicar de diferentes maneras.
5. Los RPA tienen parcialmente conexión con el propósito de cada una de las actividades planeadas. ([Ver anexo 4](#))
6. La planeación no contempló el trabajo con conceptos estructurantes, desarrollando un tema específico del área. ([Ver anexo 4](#))
7. Las actividades planeadas se relacionan directamente con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, promoviendo el aprendizaje significativo. ([Ver anexo 4](#))
8. Los aprendizajes propuestos permiten al estudiante aplicarlos dentro de su contexto para resolver problemáticas cotidianas. ([Ver anexo 4](#))
9. La contextualización está presente a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de una manera coherente, pertinente y dota a los nuevos conocimientos de significado. ([Ver anexo 4](#))

Hallazgos de la Acción de Implementación

Los siguientes hallazgos surgen como resultado de la acción de implementación donde se establece una relación entre la docente, el estudiante y el conocimiento.

1. Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. ([Ver anexo 5](#))
2. Se evidencia la exploración de conocimientos previos a través del dialogo con los estudiantes, como un medio para la construcción de nuevos aprendizajes. ([Ver anexo 4](#))
3. La exploración de conocimientos previos se realizó solo a través de medios orales, dejando de lado los orales y mixtos, que permiten una mayor participación la participación de todos los estudiantes. ([Ver anexo 5](#))

4. La exploración de conocimientos previos coloca al estudiante en el centro del proceso, evitando ser solamente un receptor de información. ([Ver anexo 4](#))
5. Las actividades no permiten la visualización del pensamiento y, por lo tanto, NO brinda datos a la docente investigadora para fortalecer la acción de planeación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 6](#))

Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje

En el presente ciclo surgieron hallazgos con referencia a cómo la docente investigadora recabó datos y emitió juicios referentes a los aprendizajes de los estudiantes.

1. Participan en la acción de evaluación de aprendizajes diferentes actores. ([Ver anexo 4](#))
2. La docente realiza la heteroevaluación basada en evidencias concretas de aprendizaje. ([Ver anexo 6](#) y [anexo 7](#)).
3. La autoevaluación surge como un proceso que le sirve a los estudiantes para reflexionar sobre los avances, desafíos y ajustes necesarios para fortalecer su proceso de aprendizaje. ([Ver anexo 4](#))
4. La evaluación no se da en diferentes momentos. ([Ver anexo 4](#))
5. Los procesos de retroalimentación se brindan solo de forma general, se basan en las evidencias de aprendizajes recolectadas y permiten redireccionar la acción de enseñanza. Sin embargo, no llevan a la docente a trabajar de forma particular con los estudiantes para hacerles notar como va su proceso de aprendizaje y los ajustes que son necesarios para alcanzar los resultados previstos o decretados al inicio de la clase. ([Ver anexo 4](#))

Reflexión del Ciclo 1

La docente investigadora, tienen como desafío establecer resultados previstos de aprendizajes de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento, con el fin, de que sus estudiantes adquieran competencias para aplicar lo aprendido en su propio contexto. Igualmente tendrá evidenciar la contextualización de actividades a lo largo de toda la Lesson, consciente de que este aspecto provee la acción de enseñanza de significado.

Proyecciones para el Siguiete Ciclo

1. Un elemento importante que le permitirá potenciar el desarrollo del pensamiento será el trabajo con conceptos estructurantes para brindar una visión más amplia del conocimiento.
2. Deberá incluir actividades que permitan la visualización del pensamiento y le permita comprender lo que saben sus estudiantes, pero, también como lo han aprendido y cuáles son esas concepciones acertadas o erróneas que tienen.
3. En cuanto a la evaluación de aprendizajes será interesante los alumnos ejerzan como coevaluadores de las producciones de sus compañeros con criterios claros, se determinen la manera como se evaluará en cada momento de la clase y finalmente se establezcan procesos de retroalimentación claros y pertinentes tanto a nivel general como particular, promueven el mejoramiento y por ende que se alcancen los resultados previstos de aprendizaje.

Ciclo 2

Acción de Planeación

La planeación del presente ciclo se da bajo la metodología investigativa Lesson Study. La primera fase de la planeación pedagógica fue determinar un foco de observación sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo cual es importante porque:

Es diseñar actividades que impliquen a los estudiantes en procesos mentales relevantes y de alto nivel, donde se haga visible el pensamiento de los estudiantes. Se fundamenta en la observación hábil y la discusión serena y detenida sobre cómo los estudiantes procesan la información, sus estrategias y sus prejuicios y confusiones más habituales (Soto y Pérez, 2015, p. 23).

El foco elegido fue el desarrollo del pensamiento crítico ya que es una de las habilidades más importantes de desarrollar en el siglo XXI. El pensamiento crítico, se refiere entonces, a la capacidad de identificar, analizar, evaluar, clasificar e interpretar lo que está a nuestro alrededor. Es un modo de pensar que promueve la autorregulación y ayuda a identificar soluciones más fácilmente, una habilidad del siglo XXI que aporta todo tipo de beneficios a los alumnos e impacta en su vida académica y profesional, entre los que destacan: Claridad y precisión en la formulación de problemas y la comprensión y análisis más eficiente (EDACOM, 2019).

La segunda fase, fue el diseño colaborativo de la Lesson, para lo cual, la docente investigadora identificó el concepto estructurante a trabajar, que en este caso es la comprensión e interpretación textual. Igualmente, se decretaron los RPA teniendo como documentos de referencia los DBA, Las mallas curriculares institucionales y la matriz de referencia, lo cual, permitió la conexión entre los lineamientos gubernamentales emanados por el Ministerio de Educación Nacional y la realidad regional que brinda un marco que permite conectar los aprendizajes con el contexto en el que viven los estudiantes, respondiendo así a las necesidades de la sociedad en que viven. Los resultados previstos de aprendizaje responden a las cuatro dimensiones del conocimiento que son: de contenido, de propósito, método y comunicación; entendidos estos como “Enunciados sobre lo que esperamos que los estudiantes sean capaces de hacer, comprender y demostrar una vez se finalice el proceso de enseñanza aprendizaje. Es la verificación del logro alcanzado al término del proceso formativo” (Adam, 2004). De acuerdo con definición de Adam los resultados previstos de aprendizaje son enunciados sobre lo que esperamos que nuestros estudiantes alcancen en las diferentes dimensiones del conocimiento.

Los resultados previstos de aprendizaje diseñados para el ciclo 01 fueron:

RPA de dimensión Contenido: Identifica a una historieta como un texto narrativo e identifica su silueta textual, en la cual pueden existir textos, gráficos e imágenes. RPA de dimensión propósito: Interpreta la información difundida en textos no verbales como la historieta de una manera crítica. RPA de dimensión método: Elabora historietas como medio para expresar sus ideas o pensamientos de manera creativa. RPA de dimensión comunicación: Elabora historietas como medio para expresar sus ideas o pensamientos de manera creativa.

Luego de diseñar los resultados previstos de aprendizajes, se pasó a establecer las competencias, según Mastache (2001, como se citó en Aldana, 2021) afirma que las competencias son el conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas, valores, actitudes, creencias y principios que se emplean para resolver los problemas y situaciones que surgen en un momento histórico determinado, el que le toca vivir al sujeto que interactúa en el entorno en el que se desenvuelve. Por lo tanto, las competencias indican la manera como los estudiantes utilizan lo aprendido en el aula de clase integrando diversos elementos para responder a las necesidades de entorno en cuanto a la resolución de problemas cotidiano, permitiéndole comprender por qué y para qué aprender algo.

La planeación inicial continua con las actividades de exploración, a través de las cuales, la docente investigadora se enfoca en actividades que buscan identificar los conocimientos previos de los estudiantes, adquiridos a partir del contexto en el que se desenvuelven como por ejemplo, si han leído alguna vez historietas, si saben en qué tipo de publicaciones se pueden encontrar este tipo de textos o si identifican los diferentes elementos que componen la silueta textual de las historietas, con el propósito de construir con base en ellos los nuevos aprendizajes.

En la investigación guiada, se realizó la planeación de actividades cuyo fin era la adquisición de nuevas comprensiones, estableciendo un propósito específico para cada una de ellas y su correspondiente evidencia de aprendizaje. Las actividades de planeadas para ser desarrolladas en la fase de implementación tenían como objetivo que los estudiantes conceptualizaran y aplicaran lo aprendido de diferentes maneras. Por último, se planeó el proyecto de síntesis para que los estudiantes realizaran construcciones donde aplican lo aprendido en la Lesson Study.

En la fase 3 se realiza la planeación de la investigación de la Lesson, decretándose los medios, las técnicas, los instrumentos que van a permitir realizar una observación objetiva de los resultados.

La fase 4 permitió la realización de una planeación ajustada con base en las recomendaciones de carácter pedagógico que brindaron los pares colaboradores, quienes realizaron aportes a través, de la escalera de retroalimentación. La importancia de esta fase radica en que te permite ver oportunidades de mejora bajo otra perspectiva, se describieron las mejoras realizadas tanto a las actividades, al propósito de estas y en algunos casos en las evidencias de aprendizaje a recolectar. ([Ver anexo 8](#))

Acción de Implementación

A continuación, se compartirá la fase 5, que se enfocó en realizar la implementación de la Lesson, narrando de forma detallada como se llevaron a cabo las diferentes actividades y como los estudiantes respondían frente a ellas. Como preparación de esta fase, la docente investigadora se enfoca en enseñar y observar la lección de forma reflexiva, envió por medio de correo electrónico con anticipación el material para imprimir requerido para el desarrollo de las actividades planeadas, lo que brindó sin duda alguna la oportunidad de que todos participaran activamente. La primera actividad realizada, fue exploratoria de los conocimientos previos sobre las historietas y sus elementos, utilizando rutinas de pensamiento, por un lado, para identificar si ellos habían leído

este tipo de textos anteriormente y si podían realizar una lectura crítica de los mismos y por el otro, desarrollar el pensamiento alrededor del tema a trabajar.

Figura 6 Rutina de pensamiento 01, momento de exploración de conocimientos previos - elaborada por un niño de tercero

Materiales a utilizar para el desarrollo de la historieta.
Fase exploratoria.

Actividad # 1



¿Saben qué tipo de texto acabamos de leer?
una historieta

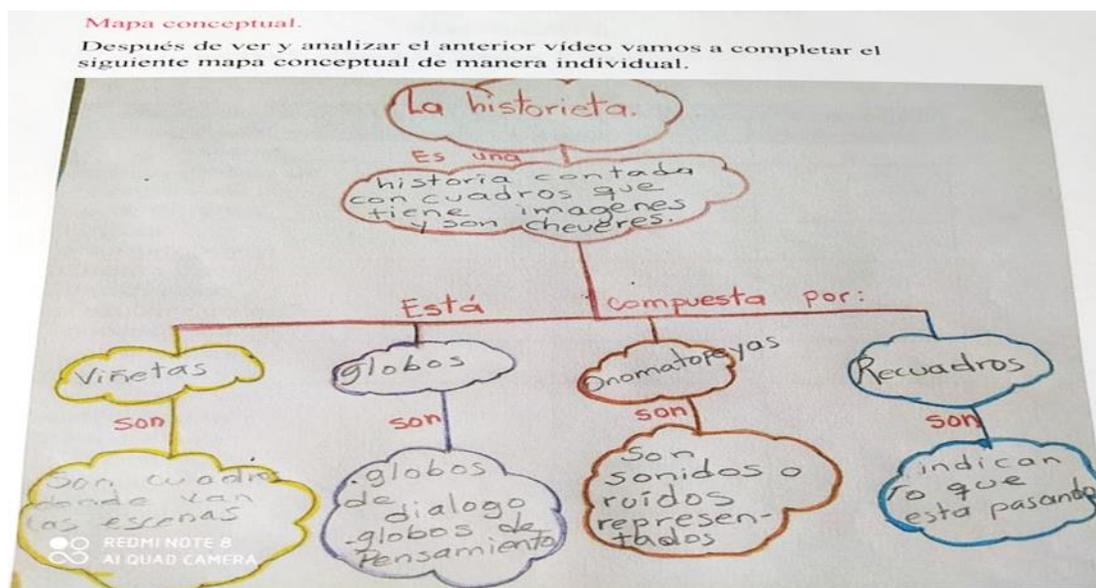
¿En qué se diferencia este texto de los otros que hemos leído anteriormente?
Tiene imagenes

¿dónde podemos encontrar este tipo de textos?, ¿cuál será la utilidad de este tipo de textos?
En periódicos y revistas.

83 REGRINOTE E AL QUAR CÁMERA

Seguidamente, se compartieron con los alumnos los resultados previstos de aprendizajes que se buscaran alcanzar, especificando lo que van a aprender, cómo lo van a aprender y para qué lo van a aprender. Para alcanzar el primer desempeño que está relacionado con identificar a las historietas y a sus elementos como parte de los textos narrativos que se caracterizan por contar historias de manera cronológica utilizando imágenes, palabras y símbolos esto, brindó a los niños un sentido de propósito que los animaría a dar lo mejor de sí en casa una de las sesiones. Vimos dos veces un vídeo animado sobre las historietas y sus elementos, esto le ayudó a los niños a adquirir nuevos elementos conceptuales para luego completar un mapa conceptual sobre el tema tratado. Esta actividad, llevó a los niños a conceptualizar cada uno de los elementos que encontramos en una historieta, por lo tanto, adquirieron las herramientas para interpretarlas de manera más adecuada. Cada niño completo de manera individual el mapa conceptual y envió una foto a la docente a través de WhatsApp.

Figura 7 Mapa conceptual sobre la historieta y sus elementos, momento de investigación guiada



A continuación, se realizó la rutina de pensamiento llamada veo, pienso y me pregunto a través de la cual trabajamos una historieta de Mafalda, la leímos juntos y luego cada uno llenó el formato entregado con anterioridad, para finalmente socializar los resultados. Esta actividad permitió que los niños pudieran ir más allá, pensando en el mensaje real que deseaban transmitir Mafalda con dicha historieta. Se trató de ir llevando a los estudiantes a que encontraran nuevos significados, con el fin, de aportar al desarrollo del pensamiento. Cada una de las rutinas de pensamiento fueron socializadas por los niños, fue muy interesante como esta actividad los llevó a adquirir una postura crítica de acuerdo con el foco escogido para profundizar frente a las diferentes historietas trabajadas.

Figura 8 Rutina de pensamiento 02, momento de exploración de conocimientos previos

Actividad # 2
Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto.
 El niño analizará detenidamente la siguiente historieta y luego completará la siguiente tabla.

MAFALDA



Completar la siguiente tabla.

3 cosas que veo: a. Una niña b. un peluche c. El planeta tierra
2 cosas que pienso: a. La niña le enseña al osito el mundo b. y el oso aprende.
1 cosa que me pregunto: a. ¿Por qué la tierra es un desastre?

En este punto la docente investigadora decide con base en el mapa conceptual como evidencia de aprendizaje planear una actividad de retroalimentación con el fin de reforzar los elementos de una historieta, lo cual, fue muy oportuno porque en diferentes mapas se podía ver una que hacía falta una comprensión más profunda de ellos.

En la tercera actividad exploratoria los alumnos leyeron varias historietas, una de ellas muy conectadas con nuestro contexto guajiro, que les permitió tener un debate sobre el acceso al agua de la población, mientras en otros departamentos y porque no decirlo hasta aquí en su municipio se malgasta. Hablaron de su responsabilidad en el uso adecuado de este recurso natural.

En la segunda actividad de investigación guiada se presentó a los niños la plantilla de una historieta, se les pidió que observaran los dibujos y me ayudaran a escribir la historia que estaba allí. Primero identificaron cuantas viñetas tenía la historieta, que tipo de globos, los personajes, el lugar donde se desarrollaba la historia. Cada niño fue aportando lo que pensaba que podía estar sucediendo en cada una de las escenas representadas en las viñetas, daban ideas muy originales y divertidas sobre los pensaban que estaba ocurriendo. Finalmente, la docente investigadora les pidió

Figura 10 Historieta presentada como proyecto de síntesis



Figura 11 Lista de chequeo para evaluar los proyectos de síntesis

Lista de chequeo sobre la historieta y sus elementos.

Nombre: Jesús David Carpio Palacios

Aspectos a evaluar	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño superior
Utiliza viñetas			x
Utiliza globos de dialogo y de pensamientos.			x
Utiliza onomatopeyas		x	
Cuenta una historia con sentido y en orden cronológico			x
Tiene buena presentación			x
Transmite sus aprendizajes exponiendo hábilmente su historieta y sus elementos			x

© REDMI NOTE 9
New! 12
CAMERA

Finalmente, los niños respondieron una autoevaluación sobre su aprendizaje del tema trabajado en clase utilizando un formato de Google Forms, el cual le brindo una perspectiva individual y grupal del desempeño alcanzado por el grupo.

Figura 12 Formato utilizado para la autoevaluación de aprendizajes

Autoevaluación
Sobre el desarrollo del tema de las historietas.
* Required

Email address *

Your answer

¿Pensas que el tema de la historieta trabajado en clase fue importante para ti? *

Sí
 No
 Tal vez

¿Pensas que te esforzaste en la realización de las actividades planteadas por tu docente? *

Sí
 No

¿Pensas que alcanzaste los resultados previstos de aprendizaje propuestos p el desarrollo del tema? *

Sí
 No

¿Quedaste motivado a seguir leyendo historietas? *

Sí
 No

La sexta fase permitió a la docente realizar un trabajo colaborativo con sus pares para evaluar la Lesson de acuerdo con cada una de las actividades y a las evidencias de aprendizajes recabadas en cada una de ellas, esto ayudó a observar de forma objetiva y de manera general si se alcanzaron los diferentes resultados previstos de aprendizajes. Para esto, se envió a través de correo electrónico al par colaborador la matriz de planeación hasta la fase 5 y luego en una reunión por medio de Zoom se realizó un encuentro para recibir esa retroalimentación en cuanto a los resultados de la Lesson de acuerdo a las evidencias. Por lo tanto, se demostró a través de las evidencias recolectadas que se alcanzaron los resultados previstos de aprendizaje. Los estudiantes comprendieron las características textuales de una historieta, como escribirlas para transmitir a través de ellas ideas o conceptos de una manera coherente y clara, avanzaron en la interpretación de estas, desde una lectura literal, inferencial y crítica.

Fase 7, a continuación, la docente compartirá cada uno de los hallazgos realizados en las tres acciones de su práctica de enseñanza, dichos hallazgos serán considerados como elementos que permitirán mejoras sustanciales en los siguientes ciclos, por lo tanto, la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Hallazgos de la Acción de Planeación

A continuación, la descripción de los hallazgos por parte de la docente investigadora sobre la evaluación de la acción de planeación.

1. Se evidencia una relación y coherencia y pertinencia de los RPA con los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. ([Ver anexo 9](#))
2. Los RPA expresan lo que el estudiante será capaz de hacer de acuerdo a las 4 dimensiones del conocimiento, las cuales, brindan una formación integral que responde al que voy a aprender, para que lo voy a aprender, como lo voy a aprender y como ese conocimiento lo pueden comunicar de diferentes maneras. ([Ver anexo 9](#))
3. Los RPA son compartidos, explicados, claro y concretos para ser comprendidos por los estudiantes a lo largo del proceso, con el fin, de mantener una misma visión del proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 10, vídeo minuto 24:52 al 29:00](#))
4. Los RPA sirven como referencia para decretar el propósito de cada una de las actividades planeadas. ([Ver anexo 9](#))
5. Los aprendizajes propuestos se aplican medianamente en el contexto local y regional donde se desenvuelve el estudiante de una forma coherente y pertinente. ([Ver anexo 9](#))
6. El concepto estructurante es socializado con los estudiantes para ser comprendido, sin embargo, este no es transversal y no permiten desarrollar una visión más amplia del conocimiento. ([Ver anexo 9](#))

Hallazgos de la Acción de Implementación

A continuación, la descripción de los hallazgos por parte de la docente investigadora sobre la evaluación de la acción de implementación.

1. Las actividades hacen visible el pensamiento permitiendo observar su conocimiento sobre el tema a trabajar. ([Ver anexo 11](#))

2. Hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 9](#) y [anexo 11](#))
3. Las actividades de visualización del pensamiento permiten desarrollar un nivel de comprensión literal, inferencial y crítico. ([Ver anexo 11](#))
4. La visualización del pensamiento producto de la reflexión, les permite Parcialmente a los estudiantes comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras. ([Ver anexo 12 grabación minuto 18 al 38 segunda sesión de clase](#))
5. Se evidencia la exploración de conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. ([Ver anexo 11](#))
6. Las actividades de exploración de conocimientos previos sirven como anclaje entre lo que el estudiante sabe y el nuevo concepto a trabajar. ([Ver anexo 11](#))
7. La exploración de conocimientos previos se realiza a través de medios escritos, orales y mixtos, permitiendo así la participación de todos los estudiantes. (([Ver anexo 13 minuto 1:30 al 22 primera sesión de clase](#)))
8. La exploración de conocimientos previos coloca al estudiante en el centro del proceso, evitando ser solamente un receptor de información. ([Ver anexo 13](#) y [Ver anexo 11](#))

Hallazgos de la Acción de Evaluación de Aprendizajes

Hallazgos. A continuación, la descripción de los hallazgos por parte de la docente investigadora sobre la acción de evaluación de aprendizajes.

1. En la acción de evaluación de aprendizajes participan diferentes actores, a través, de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación de aprendizajes. Permitiendo esto, analizar un mismo proceso desde diferentes perspectivas. ([Ver anexo 14](#))
2. La coevaluación y la autoevaluación permiten a los estudiantes que identifiquen su punto de partida, su avance en el proceso y los cambios que debe realizar con el objetivo de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados al inicio del proceso. ([Ver anexo 14](#))
3. La coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación se da con instrumentos y criterios concretos. ([Ver anexo 14](#))
4. La docente realiza la heteroevaluación basada en evidencias concretas de aprendizaje. ([Ver anexo 15](#))

5. La autoevaluación surge como un proceso que le sirve a los estudiantes para reflexionar sobre los avances, desafíos y ajustes necesarios para fortalecer su proceso de aprendizaje. ([Ver anexo 14](#))
6. La evaluación de aprendizajes se da en diferentes momentos y brinda datos para emitir juicios y redireccionar la acción de enseñanza. ([Ver anexo 16](#))
7. La evaluación diagnóstica brinda la oportunidad al docente de identificar esos saberes previos de los estudiantes y a que estos se involucren en la construcción del conocimiento. ([Ver anexo 16](#))
8. El análisis de evidencias recolectadas por la docente como parte de la evaluación formativa le permiten identificar los conceptos o ideas que resultaron más complejos. ([Ver anexo 14](#))
9. La evaluación sumativa sirve para verificar sus resultados. Determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados.
10. Los procesos de retroalimentación permiten identificar lo que se dificulta del aprendizaje o interfiere en él. ([Ver anexo 17 minuto del 06:50 al 15:45](#))
11. Los procesos de retroalimentación brindan información para tomar decisiones sobre la enseñanza. ([Ver anexo 17](#))
12. Los procesos de retroalimentación se dan a lo largo del proceso, pero, solo se dan de manera general y no particular. ([Ver anexo 17](#))
13. Los procesos de retroalimentación se basan en evidencias concretas de aprendizaje y se brindan de forma oportuna para afianzar los conceptos más complejos. ([Ver anexo 18](#))

Reflexión del Ciclo 2

En el ciclo 2 se dio la oportunidad de aplicar aquellas reflexiones producto del primero y esto trajo con resultado poder decretar los resultados previstos de aprendizajes de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento que son conceptual, de propósito, de métodos y de comunicación, brindado así la oportunidad a los estudiantes a que desarrollaran aprendizajes de una forma más profunda e integral, para ser aplicadas dentro de su propio contexto. Los RPA, fueron ampliamente compartidos y explicados buscando que fueran interiorizados, lo cual permitió que se mantuviera la visión a lo largo del proceso. La contextualización de aprendizajes sigue siendo un desafío ya que se evidencia más en los momentos de exploración y no tanto en la acción de implementación y la realización de los proyectos de síntesis a través de ellos cuales se podría

aplicar lo aprendido a su contexto. El uso de rutinas de pensamiento fue una estrategia importante para permitir visualizar el pensamiento de ellos estudiantes y llevarlo a otro nivel.

En cuanto a la exploración de saberes previos, se pudo evidenciar que esto permite a la docente investigadora identificar los aprendizajes con los que llegan los estudiantes producto de su interacción con el contexto sobre el tema a trabajar, lo cual, contribuye a redireccionar la acción de enseñanza de ser necesario. Por otro lado, los procesos de retroalimentación fueron realizados a lo largo del proceso, se basaron en evidencias concretas de aprendizaje, sin embargo, solo se dieron a nivel general.

Un avance significativo en el proceso de evaluación de aprendizajes fue que esta vez los estudiantes participaron como coevaluadores de las producciones de sus compañeros, a través, de instrumentos con criterios claros que permitieron dar su perspectiva de los aprendizajes de sus compañeros de una forma objetiva. Igualmente participaron autoevaluando su proceso de aprendizaje identificando los ajustes que deben realizar para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes.

Proyecciones para el Siguiente Ciclo

1. Contextualizar todas las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes.
2. Los procesos de retroalimentación deben atender a las necesidades grupales y particulares de los estudiantes, se deben incluir en este proceso a los padres, quienes pueden contribuir a mejorar esas deficiencias de sus hijos.
3. Recordar a lo largo de la Lesson los resultados previstos de aprendizajes.

Ciclo 3

Acción de Planeación

La acción de planeación del presente ciclo permitió a la docente seguir aplicando la metodología investigativa Lesson Study como una estrategia para transformar su objeto de estudio que es la propia práctica de enseñanza. La fase 1 que hace referencia a la escogencia del foco, se realizó, a través, del trabajo colaborativo con pares docentes, se decidió seguir trabajando la competencia transversal del pensamiento crítico, pero, esta vez tomando a un autor como referencia y mirando como esta comprensión aporta al diseño de las actividades, con el fin, de alcanzar los resultados previstos de aprendizaje. El pensamiento crítico, busca promover “capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y

crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (Avendaño, 2016).

Dicha comprensión, permitió enfocar las actividades para brindaran a los estudiantes la oportunidad de pensar y analizar un texto pensando en las implicaciones que este puede tener en sus propias vidas y en la de las personas que les rodea. Este es uno de los componentes más importantes de la educación, al permitirle al ser humano transformarse así mismo para incidir en la transformación de la sociedad de acuerdo a Gajate (1999) quien expone que “sabiendo qué es lo bueno y lo justo se puede obrar bien y justamente. El conocimiento de ello permite al hombre llevarlo a la práctica en la vida social, mientras que su ignorancia le impide obrar conforme a ellos” (p. 15)

Luego de tener claro el foco de la Lesson, se continuó con la fase 2 que fue la planeación individual de la Lesson, lo cual, incluyó la escogencia del concepto estructurante que fue: el texto informativo, este concepto estructurante resultó ser un tema, que no se caracterizaba por ser transversal y abarcador, sin embargo, fue muy significativo para los estudiantes, porque les permitió realizar conexiones con su contexto donde este tipo de texto son comunes. Los resultados previstos de aprendizajes, se plantearon teniendo en cuenta los documentos de referencia como lo son los DBA para el grado, el área y los estándares básicos de competencias buscando apuntar al desarrollo de las diferentes dimensiones del conocimiento, los cuales fueron compartidos al iniciar las actividades de implementación, con el fin de que tanto la docente, como los estudiantes comprendieran lo que van a aprender, cómo lo van a aprender y para que lo van a aprender, lo que puede ver como un cambio importante en la práctica de enseñanza de la docente, debido, a que anteriormente no se veía como un elemento importante que brinda la visión a los participantes de la dirección de la acción educativa, es decir, tener un norte hacía donde dirigir sus esfuerzos.

La planeación de este ciclo incluyó: una actividad de exploración de conocimientos previos para identificar desde su contexto más cercano cuales han sido las aproximaciones al tema de los anuncios publicitarios.

Se desarrollaron dos actividades de investigación guiada que iniciaron con compartir el concepto a trabajar y los resultados previstos de aprendizajes, se utilizó un vídeo sobre los anuncios publicitarios como un elemento tecnológico llamativo para luego conceptualizar a partir de una lluvia de ideas. Los estudiantes también analizaron un anuncio publicitario de una manera crítica, respondiendo preguntas que les realizaba la docente.

En el tercer momento que fue el de proyecto de síntesis en que se diseñaron dos actividades para que los estudiantes comunicaran de diferentes maneras sus aprendizajes sobre el tema trabajado en clase, los alumnos diseñaron un anuncio publicitario teniendo en cuenta los elementos no solo de la silueta textual, sino éticos producto del pensamiento crítico desarrollado. ([Ver anexo 19 rejilla de planeación](#))

La planeación antes mencionada, fue compartida con pares docentes quienes de manera generosa realizaron una retroalimentación a través, de una escalera de retroalimentación, dichos aportes, llevaron a la docente investigadora realizar ajustes que resultaron esenciales para transformar de manera positiva la Lesson. ([Ver Anexo 20 Escalera de retroalimentación](#)). Se utilizó también, una rejilla para realizar la planeación de acuerdo con las fases propuestas por la metodología investigativa Lesson Study.

La fase 3 incluyó la escogencia de los medios e instrumentos a través de los cuales se realizaría la investigación de la Lesson.

La fase 4 se enfocó en realizar ajustes a la planeación inicial teniendo cuenta aquellos aportes de los pares docentes, que se consideren posibiliten una mejora en las actividades planteadas con el fin, de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, en esta parte la docente investigadora realiza mejoras no solo en las actividades sino en el propósito y las evidencias que habían sido decretados en la planeación inicial.

Acción de Implementación

La fase 5 fue la implementación, es decir, se desarrolló la Lesson en el salón de clases que en este caso fue de forma virtual utilizando la plataforma Zoom debido a la actual pandemia, se recogieron las evidencias de aprendizajes y se realizó una descripción detallada de cómo se llevó a cabo la lección y los cambios que introdujeron de acuerdo a las necesidades identificadas. La habilidad de la observación es sumamente importante en esa fase porque permite identificar la manera como los estudiantes aprenden y como la docente enseña.

Uno de los desafíos de la acción de implementación de los aprendizajes se debió a que el mundo entero está atravesando una pandemia como consecuencia del virus COVID 19, lo que ha llevado a trasladar las aulas de clase a espacios virtuales y convertirlos en propicios para la enseñanza aprendizaje, debido a lo cual, en este ciclo se utilizó la plataforma Zoom para el desarrollo de la Lesson. La clase inició con la rutina de pensamiento “Veo, pienso y me pregunto” como una estrategia para explorar los conocimientos previos de los estudiantes, esta actividad

brindó la oportunidad de comprender cuál había sido ese acercamiento a desde su contexto con el tema de los anuncios publicitarios, si este tipo de textos eran comunes en sus hogares y como ellos los interpretaban desde una mirada crítica, ya que lo que muchas veces se anunciaba, resultaba no siendo real. Se les pidió analizar el anuncio con preguntas como ¿qué sentirían si compran ese shampoo y su cabello no queda como el de la imagen?, esto dio lugar a que los estudiantes participaran de una manera activa compartiendo experiencias parecidas que habían vivido en sus familias, se concluyó la importancia de ser honestos en dicho tipo de textos y en nuestra vida en general.

Figura 13 Rutina de pensamiento “Pienso, veo, me pregunto”

Actividad # 1 *Non Lupa 2011*
 Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto.
 1. Observe atentamente la siguiente imagen y escriba 3 cosas que ve, 2 cosas que piensas y 1 cosa que te preguntas.



3 cosas que veo	2 cosas que pienso	1 cosa que me pregunto.
Letras	¿Cómo le hecharon la crema a la leona?	¿Será verdad ese anuncio?
Leonas	Sevirá la crema para mi cabello crespo	
Una leona despeinada		

A continuación, se compartieron los resultados previstos de aprendizaje, la docente se tomó el tiempo de explicarlos asegurando que eran comprendidos, para seguidamente, ver un vídeo explicativo sobre los anuncios publicitarios, el cual captó la atención y aportó nuevas comprensiones, que sirvieron para conceptualizar e identificaron en un anuncio publicitario los elementos esenciales de su silueta textual, al igual que el propósito comunicativo del mismo. ([Ver anexo 21](#))

La siguiente actividad tenía como fin reforzar lo visto hasta ahora pero, enfocando el trabajo al desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de centrar la atención de los estudiantes se

utilizó un anuncio publicitario de Nucita, un alimento creado especialmente para los niños, que sin duda alguna todos habrían probado, realizar esta clase de conexiones con la vida del estudiante, con elementos conocidos y significativos contribuyeron a una a participación activa en este momento de la clase.

El pensamiento crítico se evidenció de manera especial en el taller desarrollado con respuestas muy reflexivas como la siguiente: Pregunta “¿Qué debería poder hacer un comprador si lo que prometen en el anuncio no es verdad?, respuesta: deberían denunciar a la empresa que les vendió el producto. Para finalizar la actividad, los estudiantes realizaron un taller de afianzamiento a través de un formulario de Google, los resultados de dicha actividad me permitieron identificar los aspectos que hasta el momento eran más complejos del concepto estudiado, las decisiones surgidas fueron entonces con base en evidencias concretas de aprendizajes preparar una actividad de retroalimentación para la siguiente clase. ([Ver anexo 22 taller de afianzamiento](#))

Acción de Evaluación del Aprendizaje

Momento de Síntesis. El momento de síntesis es la parte final donde los estudiantes aplican lo aprendido para realizar un proyecto en el que apliquen lo aprendido realizando conexiones con su vida cotidiana para comunicar de diferentes maneras sus aprendizajes, en este caso se le pidió a los alumnos diseñar un anuncio publicitario de acuerdo a los elementos trabajados en clase, el cual, se debería exponer con habilidad por medio de un vídeo que fue compartido en clase y que brindó la oportunidad de asumir el rol de coevaluadores de las producciones de sus compañeros por medio de una lista de chequeo, un papel nuevo para ellos ya que solamente la docente era quien evaluaba.

Figura 14 Proyecto de síntesis sobre los anuncios publicitarios



Figura 15 Lista de chequeo utilizada por los estudiantes para evaluar las producciones de sus compañeros

Actividad 4

- Utiliza la siguiente lista de chequeo para evaluar el anuncio publicitario de tu compañero.

Nombre del evaluador: Juan Camilo
 Nombre del evaluado: Laura Paola

Elementos básicos de un anuncio publicitario.	Si	No
Título llamativo	X	
Eslogan	X	
Información complementaria		X
Imágenes que refuerzan el propósito del anuncio.	X	

Finalmente, los niños realizaron una evaluación de la clase, sobre lo que más les gustó, como se sintieron y si alcanzaron los resultados previstos de aprendizajes. Transcripción de dos de las participaciones en este momento de la clase:

Docente: “¿Quién más cuenta que le gustó de la clase?”

Taliana: “seño yo me sentí toda una empresaria exponiéndole a los niños y los invito a que hagan empresa”.

Docente: “Muy chévere, esa mujer se sintió una empresaria y de verdad esas ideas que ustedes desarrollen se pueden hacer realidad, hay muchos empresarios así jovencitos, ustedes tienen ideas muy creativas y muy interesantes.”

Docente: ¿Alguna otra intervención?

Jesús: “yo seño, lo que hicimos sobre los anuncios publicitarios estuvo muy bueno, sí, nadie se aburrió”. ([Ver anexo 23 vídeo de la clase minuto 45 al 48](#))

Un aspecto importante de resaltar fue que se necesitó prepararlos para que actuaran con mucha seriedad y honestidad al dar sus apreciaciones sobre los anuncios publicitarios que debían apegarlos a los criterios establecidos en la lista de chequeo que les entregó la profesora.

En la fase 6 se realiza la evaluación de la Lesson de forma colaborativa con los pares docentes, basados en las evidencias de aprendizaje recabadas, para este fin la docente investigadora envía a través de correo electrónico a sus pares la rejilla diligenciada hasta la fase 5 y se establece una fecha, un horario y un protocolo para recibir la evaluación que ellos le dan a la Lesson. En este caso se revisaron las evidencias de aprendizaje teniendo en cuenta los resultados previstos de aprendizajes y como cada actividad se contribuía a dichos objetivos.

A continuación, se comparte la fase 7 de la Lesson donde se expondrán los principales hallazgos del ciclo y las proyecciones de mejora.

Hallazgos de la Acción de Planeación

A continuación, la descripción de los hallazgos por parte de la docente investigadora sobre la evaluación de la acción de planeación:

1. Los RPA sirven como referencia para decretar el propósito de cada una de las actividades planeadas. ([Ver anexo 19](#))
2. A través de los RPA la docente expresa lo que el estudiante será capaz de hacer de acuerdo con las 4 dimensiones del conocimiento. ([Ver anexo 19](#))
3. Los RPA al ser contextualizados permiten al estudiante aplicarlos dentro de su entorno para resolver situaciones cotidianas. ([Ver anexo 19](#))
4. La contextualización permite parcialmente crear un puente entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que va a prender. ([Ver anexo 19](#))

5. El concepto estructurante desarrollado no se caracteriza por ser transversal y por lo tanto, no contribuye a que el estudiantes tenga una visión más amplia del conocimiento, brindando conexiones entres entre las diferentes áreas del conocimiento. ([Ver anexo 19](#))

Hallazgos de la Acción de Implementación

A continuación, la descripción de los hallazgos por parte de la docente investigadora sobre la evaluación de la acción de implementación, ciclo 3:

6. Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento permiten comprender lo que el alumno sabe sobre el concepto a trabajar y los avances en dichos conceptos al finalizar la Lesson. ([Ver anexos 24](#))
7. La visualización del pensamiento brinda datos parciales a la docente investigadora para fortalecer la acción de planeación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexos 24](#))
8. Hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexos 24](#))
9. Las actividades de visualización del pensamiento se utilizan como una estrategia que permite a la docente llevar a los estudiantes desde el nivel literal hasta el crítico y propositivo. ([Ver anexos 24](#))
10. La visualización del pensamiento producto de la reflexión, les permite a los estudiantes comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras. ([Ver anexo 25 minuto 4 al 40](#))

Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje

Hallazgos. A continuación, la descripción de los hallazgos por parte de la docente investigadora sobre la acción de evaluación, ciclo 3:

1. Participan en la acción de evaluación de aprendizajes diferentes actores. ([Ver anexo 26 minuto 1:30 a 3:40](#))
2. La acción de evaluación de aprendizajes va más allá del docente evaluando al estudiante y permite ver un mismo proceso desde diferentes perspectivas. ([Ver anexo 23](#))
3. La coevaluación para que se dé de forma objetiva debe utilizarse instrumentos y criterios concretos. ([Ver anexo 19](#))
4. La autoevaluación surge como un proceso que le sirve a los estudiantes para reflexionar sobre los avances, desafíos y ajustes necesarios para fortalecer su proceso de aprendizaje. ([Ver anexo 19](#))

5. La evaluación de aprendizajes se da en diferentes momentos y permite a la docente recabar datos para emitir juicios de todo el proceso. ([Ver anexo 27](#))
6. La acción de evaluación en diferentes momentos contribuye a la toma de decisiones oportunas para redireccionar la práctica de enseñanza. ([Ver anexo 27](#))
7. La evaluación diagnóstica brinda la oportunidad al docente de identificar esos saberes previos de los estudiantes, a través de los cuales, puede emitir juicios sobre las fortalezas y desafíos de los alumnos y con base en esto, construir conocimiento significativo. ([Ver anexo 24](#))
8. La evaluación formativa permite ver y analizar las producciones de los alumnos dentro del aula de clase, lo cual, contribuye a identificar los conceptos o ideas que resultan más complejos. ([Ver anexo 19](#))
9. Los resultados arrojados por la evaluación sumativa formativa son indicativos de éxito en cuanto a la consecución de los objetivos estipulados al inicio del proceso y llevan tanto al estudiante como al docente a reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 27](#))
10. En este ciclo los procesos de retroalimentación continúan se dan de forma individual y general, basados en evidencias de aprendizajes y orientan la actuación de los padres de familia. ([Ver anexo 28](#))
11. Los procesos de retroalimentación se brindan oportunamente para favorecer nuevas oportunidades de aprendizaje. ([Ver anexo 28](#))

Reflexión del Ciclo 3

Como reflexión se puede decir que hubo nuevos elementos que permitieron que la práctica de enseñanza de la docente investigadora avanzara un poco más, por ejemplo, se nota que los RPA decretados son claros, comprensibles y se comparten con los estudiantes, estos, ahora responden a las cuatro dimensiones del conocimiento, lo cual, contribuye a un aprendizaje más integral. Otro importante avance, es que se inicia la evaluación de aprendizajes en diferentes momentos, brindando la oportunidad a la docente investigadora de dar un seguimiento más detenido de los avances o desafíos en cada los momentos, pasando de la concepción de evaluación como un proceso que se da al final a uno que abarca todos los momentos de la clase y que tienen como propósito que todos los estudiantes aprendan. La participación de los estudiantes como actores del

proceso va tomando más formalidad y permite revisar una misma evidencia de aprendizaje bajo diferentes perspectivas.

Proyecciones para el Siguiete Ciclo

A pesar de los hallazgos del ciclo, la docente investigadora sigue identificando oportunidades de mejorar que serán proyectadas dentro de la realización del siguiente ciclo de reflexión.

1. Hay que asegurar que la contextualización se de en todas las actividades.
2. Avanzar en la comprensión de lo que es un concepto estructurante y aplicarlo en el ciclo, es decir, la docente investigadora deberá identificar esos conceptos de cada una de las áreas y asegurar que son abarcadores, amplios, transversales y promueven una mayor comprensión.
3. Fortalecer los procesos de retroalimentación ya que se deben dar a nivel general, a nivel individual y deben ser compartidos igualmente con los padres de familia. La retroalimentación deberá estar presente de forma más explícita en la planeación.
4. Hay que asegurar que la auto evaluación sea más estructurada y lleva al estudiante a reflexionar sobre su propio desempeño con relación a los RPA.

Ciclo 4

Acción de Planeación

La primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza es la planeación, la cual “requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles” (Díaz-Barriga et al.,2012, p. 13). De acuerdo con la anterior cita queda entonces establecido que es momento donde la docente investigadora decreta lo que quiere alcanzar con su planeación e identifica las estrategias que le permitirán alcanzar tales metas.

En el presente ciclo, se continuará utilizando la metodología investigativa Lesson Study, donde la primera fase se centra en la escogencia del foco, que de acuerdo a la propuesta de la docente investigadora será la competencia transversal de Interpretación de gráficas estadísticas que, parafraseando a Gal (2002), comprende la unión de dos capacidades; por un lado, la de interpretar y evaluar críticamente la información de tipo estadístico y por el otro, la capacidad de la argumentación con base en dichos datos, de manera que se propongan posibles soluciones a problemas de índole cotidiano. Es decir, le va a permitir a los estudiantes darle sentido a las

gráficas estadísticas que encuentren dentro de su contexto y a utilizar esa información que encuentren en ellas para comprender un suceso.

A continuación, se inició la segunda fase que es la planeación individual de una Lesson, donde se identificó el concepto estructurante de variables estadísticas, el cuál es amplio, abarcador, transversal. Llegar a identificar los conceptos estructurantes de cada una de las áreas que dicto y cuales eran esas características que debían tener, fue un hito importante en la práctica de enseñanza de la docente investigadora en este ciclo, anteriormente se tomaban por conceptos estructurantes temas, los cuales eran tan específicos, que no permitían ampliar el conocimiento realizando conexiones con otras áreas. Algo importante, en este punto fue entonces fue tener presente que las competencias propuestas para el área son las de organizar, comprender e interpretar, esenciales para resolver problemas propios del contexto que impliquen la utilización e interpretación de variables estadísticas.

El paso siguiente fue establecer cuáles serían los resultados previstos de aprendizaje para cada una de las dimensiones del conocimiento. Los cuales “son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (Kennedy, 2007, p. 19). Es decir, le permiten a la docente investigadora verificar el logro al final del proceso formativo. No obstante, es importante destacar que este norte no deja fuera la evaluación de proceso, muy por el contrario, una evaluación de competencias debe enfocarse en el proceso para alcanzar óptimos resultados. Es así como adquiere sentido definir, previo a la enseñanza, cuáles serán los resultados esperados, ya que a partir de esta visión se puede dirigir el proceso de aprendizaje de forma correcta y pertinente.

Los resultados previstos de aprendizaje para el presente ciclo fueron: RPA de contenido/conceptual: Los estudiantes comprenderán que es un dato numérico y un dato no numérico y lo relacionaran con variables cualitativas y cuantitativas. RPA de método: Reconocerá variables que involucran descripciones numéricas o no numéricas de los elementos del entorno. RPA de propósito: Realiza encuestas que responden a cualidades de los objetos o personas de su entorno utilizando datos numéricos o no numéricos. RPA comunicación: Selecciona una variable cualitativa o cuantitativa, realiza una encuesta y presenta conclusiones basado en los datos recabados.

Para la elaboración de estos resultados previstos de aprendizajes la docente investigadora se aseguró de que tuvieran conexión con el foco escogido, la competencia del área y el concepto

estructurante, se tomó como documento los DBA del área y del grado tercero; esto se puede considerar un avance importante en el camino de transformar la acción de planeación, que anteriormente no realizaba este tipo de conexiones, en algunos casos se planteaba un solo objetivo de la clase y este respondía más a la adquisición de conceptos pero, no al desarrollo de las capacidades de poner en práctica dentro su contexto lo aprendido y poder comunicarlos de diferentes maneras.

Las actividades de planeación se llevaron a cabo teniendo en cuenta el foco y se determinaron estrategias para la exploración de conocimientos previos que permitieron contextualizar el aprendizaje y no empezar desde cero, sino, valorar ese conocimiento propio que ellos traen consigo, se utilizaron rutinas de pensamiento como una estrategia importante para promover el desarrollo del pensamiento a otro nivel. ([Ver anexo 29 Rejilla de planeación](#))

Al tener la planeación inicial, esta es compartida con pares docentes quienes contribuyen realizando aportes que tienden a fortalecer cada una de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, dichas contribuciones son realizadas por medio de una escalera de retroalimentación, pero, también a través, de un protocolo de reunión donde los pares comparten sus apreciaciones y sugerencias, las cuales deberán ser comprendidas y aceptadas con humildad.

En la fase 3 se decidió la manera como se realizará la investigación de La Lesson y se decidió utilizar la escalera de retroalimentación como un instrumento que permite recoger las sugerencias de los pares colaboradores sobre la planeación inicial. Para la fase 6, que es la evaluación de La Lesson y se determina que el tipo de observación sería la participativa.

La fase 4, se centró en la realización de un ajuste colaborativo de la planeación inicial, la docente investigadora realizó las mejoras que consideró pertinentes.

Acción de Implementación

La fase 5, es enfocada en realizar una descripción detallada de la forma como desarrolló la Lesson, la cual, debido a la actual pandemia se desarrolló a través de la plataforma Zoom y algunas actividades fueron realizadas de manera asincrónica, sin embargo, hubo grandes aprendizajes y compromiso de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al inicio de la fase la docente comparte con sus estudiantes el concepto estructurante y los resultados previstos de aprendizaje con el fin de que ambos tengan la misma visión en cuanto a los objetivos de la clase. Se utilizaron diversos recursos interactivos y las actividades resultaron ser

muy apropiadas al estar conectadas con el contexto de los estudiantes, los ejemplos eran relacionados con la cotidianidad. Luego de la conceptualización, que surgió como resultado del dialogo y los aportes con la docente, estos se afianzaron con la realización de encuestas donde tenían que poner en práctica lo aprendido para resolver situaciones propias de su entorno donde identificaban variables cualitativas y cuantitativas. Los procesos de retroalimentación se determinaron basados en evidencias de aprendizajes concretas que permitieron identificar la parte del concepto había resultado más complejo de comprender, muy diferente a como anteriormente se hacía como algo mecánico que consistía en repetir aspectos de la clase anterior, pero, sin diseñar una estrategia diferente. Las actividades consideradas evidencias de aprendizajes fueron enviadas inmediatamente a la docente como medio escrito a través del WhatsApp, esto brindó la oportunidad a la docente de ir haciendo correcciones a cada uno de los estudiantes.

Acción de Evaluación del Aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes es la tercera acción constitutiva de mi práctica de enseñanza y su importancia radica en que a través de esta acción, se logra recopilar de manera sistemática tanto evidencias como información que permiten deducir si se producen cambios en los estudiantes, así como medir el grado de avance o desempeño de cada uno de ellos (Bloom, 1975). Teniendo esto presente, la docente investigadora consideró la evaluación como un proceso en el que recabó evidencias de aprendizaje a lo largo del proceso que le permitieron emitir juicios sobre el grado de aprendizaje de cada estudiante y establecer estrategias para llevarlos al siguiente nivel. El proyecto final de síntesis fue una actividad en la que los niños colocaron en práctica sus aprendizajes sobre las variables cualitativas y cuantitativas para realizar una encuesta a sus familiares y luego exponer de forma escrita y oral los resultados de su proyecto, esta actividad fue significativa al permitirles interactuar con su entorno cercano. Por otro lado, Los estudiantes asumieron el rol de coevaluadores a través, de una lista de chequeo, por último, realizaron una autoevaluación para reflexionar sobre su compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los RPA propuestos al inicio de la clase.

Hallazgos de la Acción de Planeación

A continuación, compartiré los hallazgos encontrados en el presente ciclo dentro de cada una de las acciones de la práctica de enseñanza estudiada.

1. El hallazgo más relevante en la acción de planeación fue la importancia de articular el concepto estructurante con los documentos de referencia para decretar los resultados

previstos de aprendizajes de una manera clara de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento, en esa misma dirección, resultó primordial compartirlos con los estudiantes para que todos tuvieran la misma visión de lo que van a aprender, de cómo lo van a aprender y para que lo van a aprender. ([Ver anexo 29 Matriz de planeación](#) y [Anexo 30](#))

2. Se evidencia una relación y coherencia y pertinencia de los RPA con los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. ([Ver anexo 29](#))
3. Los RPA claros y concretos permiten que los estudiantes comprendan lo que van a aprender, como lo van a aprender y con qué propósito, lo cual, permite que tanto estudiantes como docentes tengan una misma visión del proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 29](#) y [Anexo 30](#))
4. Los RPA decretados de acuerdo con las cuatro dimensiones del conocimiento se convierten en referentes para decretar el propósito de cada actividad. ([Ver anexo 29](#))
5. Las actividades planeadas que se relacionan directamente con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, promueven un aprendizaje más significativo. ([Ver anexo 31 vídeo de proyectos de síntesis del minuto 4 al 30](#))
6. Los aprendizajes propuestos cuando son contextualizados permiten al estudiante aplicarlos dentro de su contexto para resolver problemáticas cotidianas. ([Ver anexo 31](#))
7. El concepto estructurante desarrollado se caracteriza por ser transversal, lo que facilita desarrollar una visión más amplia del conocimiento. ([Ver anexo 29](#))
8. El concepto estructurante es socializado con los estudiantes para ser comprendido, lo cual permite una mejor asimilación de este. ([Ver anexo 29](#))

Hallazgos de la Acción de Implementación

1. Un elemento importante de la retroalimentación es que, para afianzar un concepto aprendido, las actividades siguientes les permitan ponerlo en práctica. ([Ver anexo 32](#))
2. Las actividades, deben tener con fin que los estudiantes puedan plasmar de forma concreta, a través, de las evidencias de aprendizaje lo que van aprendiendo. ([Ver anexo 32](#))
3. La visualización del pensamiento se manifiesta cuando el estudiante aplica lo aprendido a solucionar situaciones propias de su contexto. ([Ver anexo 32](#))

4. Los RPA son compartidos, explicados para ser comprendidos y eso contribuye a que sean alcanzados. ([Ver anexo 29](#))

Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje

1. La autoevaluación surge como un proceso que le sirve a los estudiantes para reflexionar sobre los avances, desafíos y sobre los ajustes necesarios para fortalecer su proceso de aprendizaje. ([Ver anexo 33 del minuto 32:26 a 40:00](#))
2. La autoevaluación brinda datos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y permite reflexionar a los diferentes actores sobre su desempeño en el proceso y al docente sobre su práctica de enseñanza. ([Ver anexo 33](#))
3. La evaluación diagnóstica brinda la oportunidad al docente de identificar esos saberes previos de los estudiantes, con base en los cuales se puede construir conocimiento más significativo. ([Ver anexo 32](#))
4. El análisis de evidencias recolectadas por la docente como parte de la evaluación formativa dentro de la clase, permite a la docente hacer comentarios pertinentes y coherentes a los estudiantes sobre su desempeño. ([Ver anexo 29](#))
5. Los procesos de retroalimentación se convierten en orientaciones para que los estudiantes analicen su proceder. ([Ver anexo 34 minuto 2:13 a 14:14](#))
6. A través de los procesos de retroalimentación la docente da orientaciones para lograr el aprendizaje. ([Ver anexo 34](#))

Reflexión del Ciclo 4

Al finalizar el presente ciclo se realiza una reflexión que da pie a nuevos aprendizajes referentes al objeto de estudio de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, la cual, ha ido avanzando en la transformación de cada una de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza. Los aspectos más sobresalientes de dicho ciclo hacen referencia a identificar el concepto estructurante como un elemento transversal, abarcador que permite a la docente, por un lado, trabajarlo de forma que se desarrollen un conocimiento más amplio y por el otro se identifica la manera como este se articula con los RPA y estos con el propósito de cada una de las actividades diseñadas en la fase de planeación. Por otro lado, la contextualización empieza a verse como un elemento presente a lo largo de la Lesson, lo cual, genera un aprendizaje más significativo. La autoevaluación, se realiza con preguntas específicas que ponen a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño y sobre mejorarlo de ahí en adelante.

Proyecciones para el Siguiete Ciclo

1. El concepto estructurante deberá proporcionar un marco general, donde los contenidos específicos son más comprensibles y las relaciones entre ellos más significativas.
2. El concepto estructurante deberá actuar como un puente en diferentes disciplinas del área facilitando su integración.
1. La acción de evaluación en diferentes momentos debe asegurar la coherencia y la pertinencia de las estrategias de enseñanza, para redireccionar el proceso de planificación y gestión docente.
2. Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento permiten parcialmente comprender lo que el alumno aprende, pero, también nos da una perspectiva diferente de cómo lo aprende.
3. Las actividades hacen visible el pensamiento de forma parcial, permitiendo observar su conocimiento sobre el tema a trabajar, al igual que las concepciones equivocadas.

Ciclo 5

Acción de Planeación

En este ciclo la docente investigadora de acuerdo a la primera fase de la metodología investigativa Lesson Study determinó con el equipo de investigación que el foco de la lección sería el pensamiento crítico, el concepto estructurante la comprensión e interpretación textual, la competencia del área fue textual y los resultados previstos de aprendizajes de acuerdo a las diferentes dimensiones del conocimiento se diseñaron teniendo como referencia los estándares básicos de competencias y los DBA del área para el grado, lo que dio el marco para que existiera una conexión entre el macro currículo, el meso currículo y la micro currículo, con el fin de que las lecciones de clases fueran coherentes y pertinentes de acuerdo a la edad y a la capacidad de los niños del grado tercero. ([Ver anexo 35 matriz de planeación](#)). La fase dos fue la realización de la planeación individual de la Lesson, donde la docente luego de decretar los RPA, diseñó actividades que permitieran alcanzar los aprendizajes decretados. La fase tres, por otro lado, se centró en determinar los instrumentos, los medios y las técnicas que se iban a utilizar para recabar las evidencias de la Lesson y avanzar en el proceso de la investigación pedagógica. En la cuarta fase se realizaron ajustes a la planeación inicial de las actividades e igualmente al propósito de cada una con el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizajes, los aportes de orden pedagógico que brindaron los pares docentes a través de una escalera de retroalimentación

permitieron adquirir una perspectiva diferente de la acción de planeación. ([Ver anexo 36 escalera de retroalimentación](#)))

Acción de Implementación

La acción de implementación comenzó con el desarrollo de la fase 5 propuesta por la metodología investigativa Lesson Study que sirve para realizar una descripción detallada de la manera como se fue desarrollando cada una de las actividades planeadas, las cuales llevan a una reflexión importante, sobre efectividad de las estrategias de enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes.

La acción de implementación se realizó en tres momentos: exploración de conocimientos previos, investigación guiada y evaluación de aprendizajes. En el primer momento de exploración la docente pidió a los estudiantes que realizaran la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. En dicha rutina, encontraron una imagen de una abuelita con un libro narrando una historia con varios niños sentados en su regazo, cada niño realizó la interpretación escribiendo en su libreta 3 cosas que ve, dos cosas que piensa cuando ve la imagen y una pregunta que le surge. Cada estudiante, socializó el resultado de la rutina con sus compañeros, haciendo visible su pensamiento tanto de forma escrita como oral. ([Ver anexo 37 rutina de pensamiento](#)).

La docente consideró importante utilizar narraciones propias de la cultura, por un lado, para que los estudiantes se sientan enganchados con el tema y por el otro, para que sea significativo el aprendizaje al estar conectado con su propio contexto, en este caso, se mostró la caratula de una fábula creada por una escritora guajira que habla de la cultura wayuu llamada “ La señora Iguana” la cual, es muy cercana a los niños porque muchos de ellos tienen familias indígenas, con base en la imagen dijeron de que piensan que se trata esa narración, luego se contó la historia y propició un dialogo para analizarla e identificar un poco más sus conocimientos previos sobre la estructura, los elementos y clase de narraciones que los niños conocen. En la segunda actividad de exploración, se hicieron preguntas utilizando el juego Tingo, tingo, tango, la docente cantó tingo, tingo, varias veces y cuando dijo tango al niño que le tocó según la lista, respondió una de las siguientes preguntas: ¿Qué es narrar?, ¿Cuál es la estructura de las narraciones?, ¿cuáles son los elementos de una narración?, ¿qué clases de narraciones conoces?, ¿cuál es tu narración favorita?, ¿quién es tu personaje favorito? ¿qué características tenía?, ¿en qué lugar ocurrió la narración?, ¿qué te enseñó esa historia?, ¿cuál fue el desenlace de la historia?, ¿cuál fue la parte de más

emoción?, de este modo la docente identifica los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre el tema a trabajar y se dispone a conectarlos con los nuevos conceptos que van a trabajar.

Momento de investigación guiada: Para dar inicio al momento de investigación guiada la docente compartió con sus estudiantes los resultados previstos de aprendizajes, los cuales se analizaron detenidamente con el fin de que comprendan lo que van a aprender, cómo lo van a aprender y para que les va a servir dicho conocimiento. Algo importante, en esta parte fue que se compartió con ellos como serán evaluados y como tendrán la oportunidad de participar como coevaluadores de una de las evidencias de aprendizajes de sus compañeros, por lo tanto, deberán estar muy atentos y aprender mucho para ser justos en sus juicios, cada una de las evidencias de aprendizaje serán evaluadas de 1 a 5 y al finalizar la Lesson se sumaran todas y se dividirán entre el número de evidencias recolectadas de cada estudiantes, es importante que los niños comprendan que la evaluación es un proceso que se va a dar a lo largo del proceso en diferentes momentos, que tiene como fin que todos aprendan y alcancen los logros esperados.

A continuación, la docente utilizará un vídeo que es un elemento tecnológico llamativo para explicar la estructura, los elementos y las clases de narraciones que hacen parte del género narrativo. A través, de un dialogo se analizó lo presentado con el fin de identificar la estructura, los elementos y las clases de narraciones, lo cual, utilizaron para completar una tabla sobre el género narrativo, que fue complementado con las explicaciones de la docente. En esta actividad, se pidió a los niños actúen como coevaluadores de las producciones de sus compañeros a través, de una lista de chequeo con criterios muy básicos que les permitirán evaluar los aprendizajes de sus compañeros y afianzar los propios.

Figura 16 Tabla sobre la estructura, los elementos y clases de narraciones

Actividad # 2 *Zamira Dayeth Fonseca*

Completa el siguiente cuadro de acuerdo a lo visto en el video sobre el género narrativo.

El género narrativo.

Estructura	Elementos	Clases de textos narrativos
Inicio	Personajes	Mito
Nudo	Tiempo	Leyendas
Desenlace	Acciones	Fabulas
	Lugar	Narraciones

Figura 17 Listas de chequeo para coevaluar la tabla sobre la estructura, elementos y tipos de narraciones

Actividad #7

Actividad de coevaluación.

A continuación, sigue la siguiente lista de chequeo para evaluar la actividad # 2 de uno de tus compañeros.

Nombre del que evalúa:
Liz Daena Tamara

Nombre del evaluado:
Zamira

Lista de chequeo

El género narrativo	SI	NO
Identifica que la estructura del género literario está compuesta por inicio, nudo y desenlace.	X	
Reconoce que los elementos de una narración son: personajes, tiempo, lugar y acciones.	X	
Identifica diferentes clases de textos del género lírico.	X	

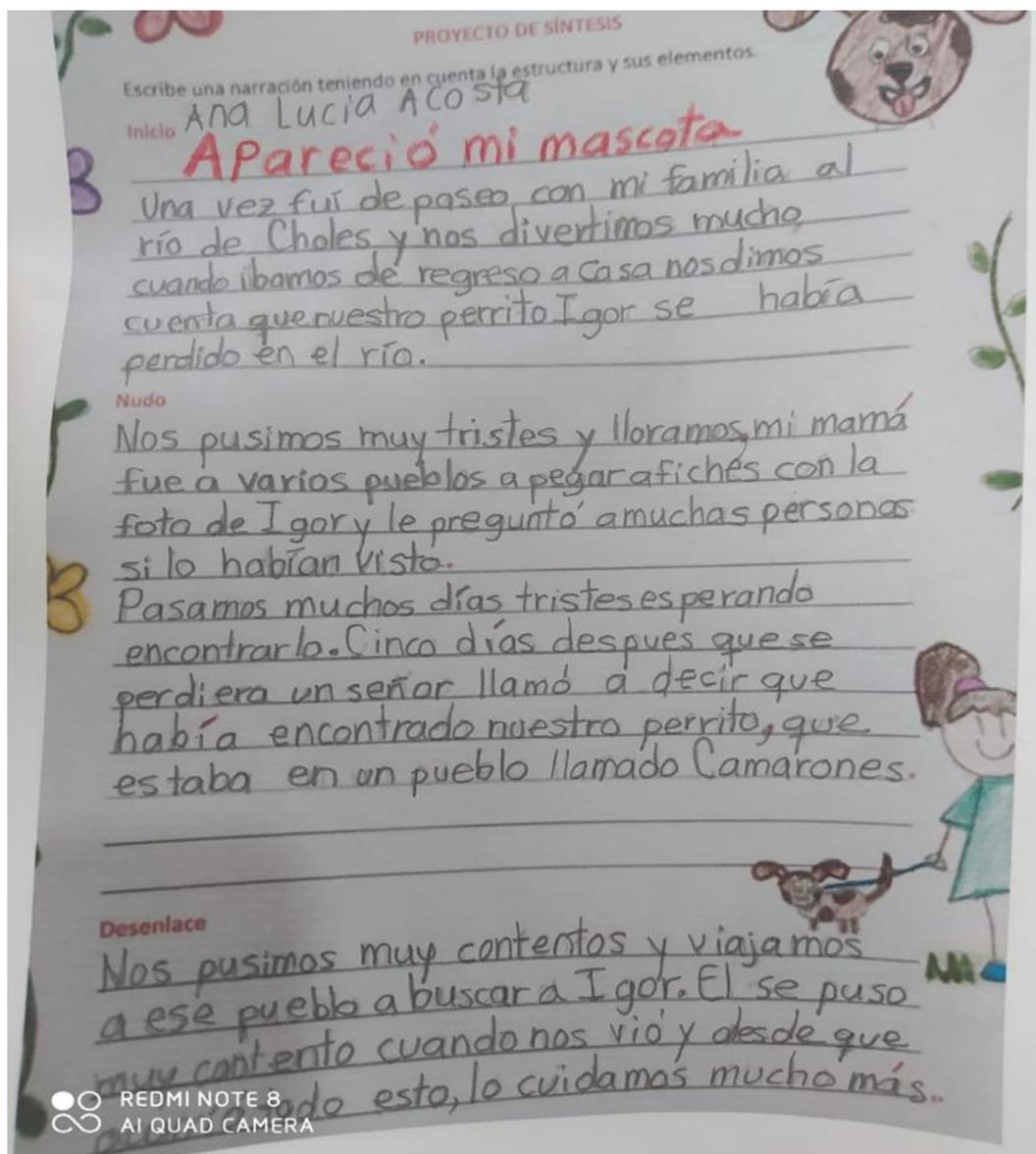
Basada en las evidencias adquiridas de la primera actividad de investigación guiada, y teniendo en cuenta que la evaluación debe servir para identificar el nivel del estudiante y llevarlos al siguiente. La docente diseña una actividad de retroalimentación utilizando diapositivas con las que buscó explicar desde otra perspectiva los elementos, la estructura y las diferentes clases de textos narrativos.

A continuación, se recordaron los RPA como una estrategia para mantener la visión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en el que estamos involucrados y se inicia la segunda actividad de investigación guiada bailando una canción sobre los monstruos, luego se realizó la lectura de una narración llamada "El monstruo escondido en el armario" , con el fin de desarrollar el pensamiento lógico foco de la Lesson, con base en el título los estudiantes dirán sobre que se va a tratar la historia y responderán las siguientes preguntas: ¿alguna vez han sentido que en su armario o debajo de su cama hay un monstruo?, ¿qué han hecho cuando han sentido miedo a causa de pensar eso?, seguidamente se leyó la narración y se analizó teniendo en cuenta la estructura, los elementos y las clases de textos narrativos trabajados en clase, seguidamente, los alumnos realizaron una actividad donde se les entregó las partes de la narración para que ellos identificaran el inicio, el nudo y el desenlace. Después, se enfocaron en identificar las características principales de los personajes, como son algunos de los rasgos físicos y de personalidad más sobresalientes. Luego, distinguieron entre varias imágenes el lugar donde ocurrieron hechos.

Acción de Evaluación del Aprendizaje

Momento de proyecto de síntesis: Como proyecto de síntesis los niños aplicaron todo lo aprendido para elaborar una narración relacionada con el contexto en el que ellos se desenvuelven, se les sugirió que podía ser sobre algún familiar o su mascota, dicha narración serviría para evocar momentos especiales vividos y por lo tanto, sería necesario que la hicieran con mucha dedicación, los estudiantes realizaron el proyecto por medio escrito y oral a través de un vídeo que fue compartido en la última sesión de clase, evidenciando la capacidad de comunicar de diferentes maneras o formas sus aprendizajes sobre las narraciones, su estructura y sus elementos. La contextualización de las actividades, de acuerdo con el medio donde se desenvuelven los estudiantes permitió captar el interés y brindar la motivación suficiente para aprender.

Figura 18 Proyecto de síntesis sobre la narración, su estructura y elementos



Finalmente, los estudiantes participaron en el proceso de la evaluación por medio de una de autoevaluación con el fin de reflexionar sobre el papel activo que tuvieron durante el desarrollo de la Lesson y si este fue adecuado para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes, abriendo de esta forma un espacio de mejora para las próximas Lesson y evidenciando que un 75% de los estudiantes consideran que alcanzaron los aprendizajes propuestos y fueron comprometidos con la realización y entrega de trabajos.

Figura 19 Resultados de la autoevaluación utilizando un formato de Google forms



De acuerdo con la metodología investigativa Lesson Study la fase seis, está centrada en la evaluación con base en las evidencias recolectadas durante todo el proceso para identificar la eficacia de las estrategias utilizadas en la planeación, la implementación y la evaluación de aprendizajes. Para la realización de esta fase, contó con el apoyo de pares docentes quienes a través del trabajo colaborativo brindaron sus aportes a través de una lista de chequeo donde evaluaron el nivel de ciertos elementos considerados relevantes para la docente investigadora dentro de su práctica de enseñanza. ([Ver anexo 38](#)).

La fase 7 expone los hallazgos argumentando el cumplimiento o no de los resultados previstos de aprendizajes y las proyecciones para el próximo ciclo, las cuales serán expuestas a continuación.

Hallazgos de la Acción de Planeación

1. Planear teniendo en cuenta el contexto promueve un aprendizaje significativo y genera mayor motivación en los estudiantes, quienes realizan conexiones entre lo que saben de acuerdo con su cultura y lo que van a aprender. ([Ver anexo 35](#))
2. Realizar proyectos de síntesis involucrando elementos del micro contexto en que se desenvuelve el niño genera motivación a un nivel elevado, debido a que sus producciones se convierten en una expresión de lo que son, de lo que es valioso para ellos ([Ver anexo 39](#))
3. Los RPA necesitan ser claros, concretos y comprendidos por los estudiantes, esto contribuye a que los estudiantes puedan alcanzarlos, dirigiendo sus esfuerzos de aprendizaje en la misma dirección que el docente dirige su enseñanza. ([Ver anexo 35](#))
4. Los RPA al ser compartidos y explicados para ser comprendidos por los estudiantes a lo largo del proceso, permiten mantener la visión del proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexos 40](#))
5. Las actividades planeadas cuando se relacionan directamente con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, generan mayor motivación y un aprendizaje significativo. ([Ver anexo 35](#))
6. Los aprendizajes contextualizados, permiten al estudiante aplicarlos más fácilmente dentro de su contexto. ([Ver anexo 39](#))
7. El concepto estructurante es socializado con los estudiantes para ser comprendido. ([Ver anexo 35](#)).

Hallazgos de la Acción de Implementación

1. Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento permiten comprender lo que el alumno aprende. ([Ver anexo 37](#))
2. La visualización del pensamiento brinda datos a la docente investigadora que le permiten fortalecer su acción de planeación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 37](#))
3. Las actividades que promueven la visibilización del pensamiento llevan a los estudiantes a comunicar de diferentes maneras tanto los conceptos previos, como los que adquieren en el desarrollo de la Lesson. ([Ver anexo 39](#))

4. Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. ([Ver anexo 37](#))

Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje

1. La exploración de conocimientos previos se realiza a través de medios escritos, orales y mixtos, permitiendo así la participación de todos los estudiantes. ([Ver anexo 35](#))
2. La acción de evaluación de aprendizajes va más allá del docente evaluando al estudiante, involucrando a los alumnos como coevaluadores de los aprendizajes de sus pares y como auto evaluadores de sus propios aprendizajes. ([Ver anexo 41](#))
3. La coevaluación contribuye a afianzar los aprendizajes de los estudiantes, a identificar sus avances, pero, también sus desafíos. ([Ver anexo 41](#))
4. La coevaluación y la autoevaluación se da con instrumentos y criterios concretos, lo cual, dota al proceso de evaluación de aprendizajes de objetividad. ([Ver anexo 41](#))
5. Es una responsabilidad social del docente que se da a lo largo del proceso y tienen como finalidad que todos los estudiantes alcancen los RPA. ([Ver anexo 42](#))
6. El brindar retroalimentaciones de manera general contribuye a que se afiancen los conceptos que resultaron más complejos, sin embargo, la retroalimentación particular específica y orienta al alumno sobre cómo mejorar su aprendizaje. ([Ver anexo 43](#))
7. Las actividades de retroalimentación de deben brindar de forma oportuna para favorecer nuevas oportunidades de aprendizajes. ([Ver anexo 42](#) y [anexo 43](#)).

Reflexión del Ciclo 5

En el presente ciclo, se hace más evidente la conexión que hay entre los hallazgos de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada, es decir, como el decretar los RPA teniendo documentos de referencias y contextualizarlos de acuerdo con el medio en el que se desenvuelve el estudiante, generan una mayor motivación para el aprendizaje, por lo tanto, este se siente un actor importante del proceso y alcanza los resultados previstos de aprendizaje. Por otro lado, comprender los RPA y ser recordados a lo largo de La Lesson tiene gran incidencia en el éxito de misma, debido a que funcionan como una brújula que indica el norte del proceso de enseñanza aprendizaje para todos los actores del proceso.

De igual forma, la visualización del pensamiento se empieza a ver como un elemento fundamental para llevar a los estudiantes a niveles más avanzados de reflexión, en las que analizan sus concepciones sobre el concepto a trabajar, pero también contribuyen a evidenciar lo nuevo que

aprenden y la capacidad de aplicarlo de diferentes maneras, teniendo como referente su contexto y las situaciones cotidianas a las que se enfrentan. En cuanto a la evaluación de aprendizajes, se ve como un proceso que se da en diferentes momentos a lo largo de La Lesson, que incluye a diferentes actores e identifica a la retroalimentación como un elemento esencial para afianzar los conceptos tanto a nivel general como individual, contribuyendo así, a que se alcancen los RPA.

Proyecciones para el Siguiete Ciclo

1. Reforzar el concepto estructurante y hacer más evidentes las relaciones de transversalidad que se generan.
2. En el diseño de actividades de exploración se consideran las expectativas y los intereses del alumno.

Ciclo 6

En el sexto ciclo de reflexión desarrollado por la docente investigadora se continúa desarrollando bajo la metodología investigativa Lesson Study, la cual, hasta el momento ha permitido una mejora sustancial en la práctica de enseñanza estudiada, es decir, ha permitido una transformación en diversas prácticas relacionadas con las acciones de planeación, implementación y evaluación de aprendizajes.

Acción de Planeación

La fase 1 de este ciclo llevó a que de forma colaborativa entre pares docentes se escogiera el foco de la lección y se tomara un autor como referencia, con el fin, de que tuvieran el mismo entendimiento de la competencia transversal que en este caso fue la creatividad, conocida como inventiva, se refiere a la habilidad de combinar ideas de manera única. Álvarez (2010, como se citó en Hernández et al.,2015) manifiesta que:

Es una especie de imaginación que construye, y, por lo tanto, requiere pensamiento divergente pero también convergente, que permite el acto de inventar, y el ingenio y la capacidad de encontrar soluciones novedosas, pero, ante todo, la capacidad de cambiar y transformar la realidad existente. (p. 139)

Es decir, la creatividad lleva al hombre a encontrar formas novedosas de resolver situaciones cotidianas. El concepto estructurante fue la producción textual, la competencia del área fue la producción de textos orales y escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y los RPA decretados de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento fueron:

1. RPA Contenido- Conceptual: Sabe qué son los sustantivos y adjetivos, y los utiliza en sus producciones orales o escritas.
2. RPA Dimensión Propósito: Utiliza adjetivos y sustantivos para describir personas, lugares y objetos.
3. RPA Dimensión Método: El estudiante identificará características entre personas, objetos y lugares para realizar descripciones de una forma creativa.
4. RPA Dimensión Comunicación: El estudiante produce textos descriptivos tanto escritos como orales en los que utiliza sustantivos y adjetivos para describir personas, objetos o lugares de su entorno.

La fase 2 permitió la planeación inicial de La Lesson, que incluía actividades con su propósito definido y una evidencia de aprendizajes decretada. ([Ver anexo 44 Matriz de planeación](#))

La fase 3 se enfocó en determinar los medios, instrumentos y técnicas que se utilizarían para la investigación de La Lesson con los pares colaboradores.

La fase 4 permitió realizar una planeación ajustada de acuerdo con las sugerencias recabadas a través de la escalera de retroalimentación, instrumento que permite enriquecer esa planeación inicial y realizar mejoras tanto a las actividades, al propósito y a las evidencias de aprendizajes. ([Ver anexo 45](#))

Acción de Implementación

La fase 5 llevó a la docente investigadora a implementar La Lesson y a realizar una descripción detallada de cómo se desarrolló. Se inició con una actividad de exploración de conocimientos previos, donde la docente inicia la actividad pidiéndole a los niños que cerraran los ojos e imaginaran que estaban en su lugar favorito, luego les pidió que sin decir el lugar describieran como era, para tratar de adivinar, los niños empezaron a describir parques, la playa, el río, lugares que son significativos para ellos. Luego, la docente inicio con la actividad de mostrarles tres fotos, las cuales ellos deberían ver detenidamente y escribir lo que observaban, estas imágenes podían ser una u otra cosa desde la perspectiva que se viera, así que fue interesante como cada uno encontró un elemento diferente. Los niños escribieron en el material del estudiante las respuestas y lo enviaron a través de una foto al WhatsApp personal de la docente. En esta actividad quedó evidenciado que los estudiantes podían hacer muy buenas descripciones. La idea ahora sería entonces enfocarme en que las mejoraran utilizando sustantivos y adjetivos.

La segunda actividad de exploración de conocimientos previos, los niños leyeron con la docente varias adivinanzas, las cuales debían ser vistas como descripciones creativas de objetos, personas y lugares, los estudiantes tendrían que leer las descripciones y realizar conexiones para saber la respuesta correcta. La actividad fue muy animada, ellos enseguida se sintieron retados y se esforzaron por analizar bien las adivinanzas y describir las respuestas realizando asociaciones. Los niños respondieron a la actividad de forma oral, evidenciando sus saberes previos, los cuales sirvieron a la docente para construir un puente entre lo que ellos saben sobre las descripciones y lo que van a aprender.

La primera actividad de la investigación guiada se inició compartiendo con los estudiantes los RPA, se les explicó que aprenderían a realizar descripciones de personas, lugares y objetos utilizando sustantivos y adjetivos, que esto era muy importante para que ellos los apliquen dentro de su contexto, para enriquecer sus escritos. A continuación, vieron un vídeo sobre lo que es describir una persona y cuáles son esas características que debemos tener en cuenta, se deben tener presente características físicas y características de personalidad, esto se aplicó con la rutina de pensamiento “3 características físicas, 2 cualidades y 1 defecto” como una estrategia para identificar algunos conceptos previos de los estudiantes y como los estaban conectando con lo nuevo que estaban aprendiendo.

Seguidamente los niños vieron la descripción que realizó una niña en un vídeo sobre su nueva profesora de química, los niños vieron y escucharon atentamente y luego completaron su descripción física y de personalidad. Ya con estas actividades los niños se enfrentaron a realizar descripciones de dos personas, ellos debían escoger los adjetivos más adecuados según la imagen y las cualidades que piensa podrían poseer. Los niños enviaron estas dos descripciones a la docente a través WhatsApp.

La segunda sesión de clase de investigación guiada se inició recordando los resultados previstos de aprendizaje y el concepto estructurante a trabajar realizando una retroalimentación, con las evidencias recabadas en el anterior encuentro, se evidenció que algunos niños necesitaban reforzar las descripciones de personas enfocadas en su parte física y en su personalidad. A continuación, la docente les pidió a los niños que fueran corriendo a buscar su juguete favorito y que describieran que era, de que estaba hecho y para que servía, los alumnos participaron de forma muy activa como resultado de tomar algo de su contexto y utilizarlo para aprender, a través de esta actividad, se identificó que tenían muchas ideas de como describir objetos.

Con el fin de conceptualizar un poco más dichas ideas o conceptos previos, se presentó un vídeo sobre como describir objetos, personas y lugares, luego los niños realizaron las actividades propuestas para el taller en las que debían leer tres descripciones de un objeto y escoger la que sea más apropiada, se les habló nuevamente que los adjetivos son esas palabras que caracterizan al sustantivo. Lo más interesante de la clase fue que ellos pudieron aumentar el uso de adjetivos para describir de una forma más completa lo que ven.

Figura 20 Describiendo a un profesor de música

 **Tarea**

1 Él es Juan Carlos, un profesor de música. Escribe una descripción de él. ¿Cómo es físicamente? ¿Qué hábitos crees que tiene? ¿Qué pasatiempos realizará en su tiempo libre?

Juan Carlos

Es un profesor, de constitución gruesa, es de altura baja, piernas cortas, piel clara, cabello café, ojos pequeños, boca grande, es alegre y muy inteligente, amable.

Juan Carlos, es un profesor de música, le encanta enseñar a tocar la guitarra, tiene pasión por todo lo que hace, su pasatiempo es escuchar música y ayudar a las personas aprender a tocar la guitarra, tiene una escuela de arte, le gusta bailar mucho, ama su guitarra y es su instrumento favorito.

José Eduardo Mejía Flórez



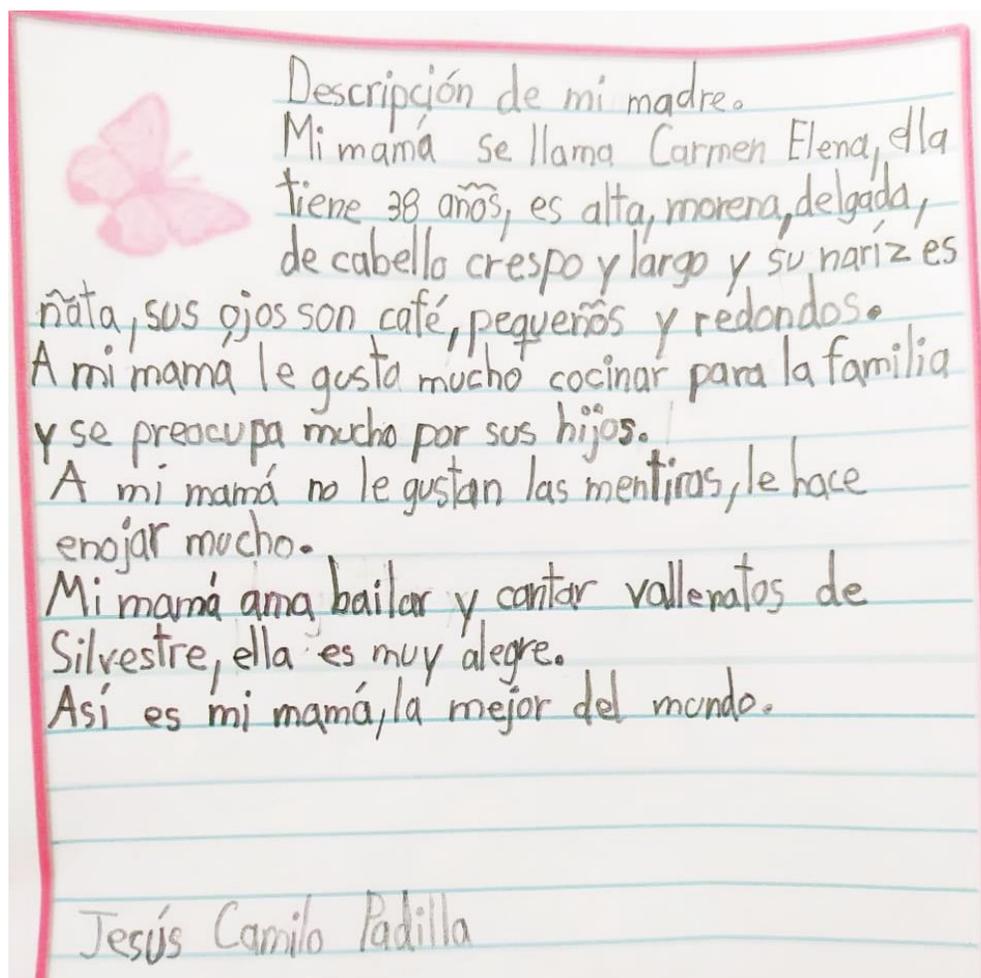
Para el desarrollo de la tercera sesión de investigación guiada, la docente recordó los RPA y el concepto estructurante, les preguntó a los niños si sentían que se estaban acercando a ellos, los chicos se mostraron muy seguros del avance en la capacidad de describir elementos de su entorno utilizando adjetivos, para hacerlas de una forma más detallada. Para iniciar la docente preparó con anterioridad fotografías de diferentes lugares y las iba colocando como su fondo de

pantalla, le dijo a los niños que si sabían que sitio era cada uno, dónde quedaba y que cosas se podrían hacer allí, la maestra escogió sitios de su ciudad como la playa, una gran ciudad y un bosque entre otros, lo que dio pie para comenzar el tema de describir lugares teniendo en cuenta que sitio es, dónde queda, que podemos hacer allí, todo lo anterior fue afianzado gracias a la utilización de elementos interactivos a través del cual llevó a los niños a visitar un acuaparque llamado Galápagos el cual fue descrito entre todos, luego los niños tendrían fotos de diferentes lugares, leerían descripciones sobre ellos y escogerían la que sea más adecuada y detallada. La clase termina indicando a los niños cuál sería el proyecto de síntesis que debían presentar en la próxima sesión de clases.

Acción de Evaluación del Aprendizaje

Los niños realizaron sus proyectos de síntesis de manera asincrónica, debido a que la Institución organizó una reunión de docentes el día de la última clase, por lo tanto, no se alcanzó a socializar por medio de un encuentro virtual, sin embargo, la docente envió un vídeo a cada estudiante, de uno de sus compañeros, para que lo evaluara teniendo como guía una lista de chequeo sobre los elementos más importantes a la hora de realizar descripciones de personas, objetos, animales o lugares trabajados en clase. Los diferentes proyectos de síntesis fueron relacionados en muchos casos con descripciones de sus padres, de sus lugares favoritos o de su juguete favorito. Las evidencias de aprendizajes recabadas en este punto dieron cuenta que aquellos niños que estuvieron más concentrados en las clases, que realizaron todas sus actividades a tiempo adquirieron un mayor desempeño, sus descripciones fueron más completas. Por lo anterior, pienso que es muy importante recordar siempre el contrato didáctico que se establece al inicio de las clases ya que entre más concentrados están más podrán aprender.

Figura 21 Proyecto de síntesis sobre las descripciones



La fase 6 fue centrada en la evaluación de La Lesson basada en evidencias, la cual, se realizó de forma individual y luego de manera colaborativa con pares docentes, a quienes se les compartió la matriz de planeación hasta la fase 5 desarrollada, luego se realizó una reunión virtual donde cada par docente dio sus apreciaciones a través de una lista de chequeo, con la que evaluaron diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de La Lesson. ([ver anexo 46](#)).

La fase 7, recoge los principales hallazgos encontrados en el ciclo, de acuerdo con cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada y argumenta el cumplimiento o no de los RPA y describiendo las mejoras a implementar en los próximos ciclos.

Hallazgos de la Acción de Planeación

1. Se evidencia una relación de coherencia y pertinencia de los RPA con los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. Los RPA, son decretados como enunciados claros y concretos que a la hora de ser compartidos y explicados permiten al estudiante comprender la dirección en la que se va a dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, especificando lo que ellos serán capaces de hacer al finalizar La Lesson. ([Ver anexo 44](#))
2. Las actividades planeadas se relacionan directamente con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo, generando una mayor motivación por aprender y llevándolos a aplicar lo que aprenden en diferentes situaciones cotidianas. ([Ver anexo 44](#))
3. El concepto estructurante desarrollado se caracteriza por ser transversal y por brindar un marco general donde los contenidos específicos son más comprensibles, lo cual, permite que los estudiantes alcancen los RPA decretados en La Lesson. ([Ver anexo 44](#))

Hallazgos de la Acción de Implementación

1. Las actividades hacen visible el pensamiento permitiendo observar su conocimiento sobre el tema a trabajar, brindando datos a la docente investigadora que le permiten fortalecer su acción de planeación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 44](#))
2. Hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo en el proceso de enseñanza aprendizaje y lleva a los estudiantes a comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras. ([Ver anexo 44](#))
3. Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. ([Ver Anexo 47](#))
4. El utilizar medios orales y escritos en la exploración de los conocimientos previos permiten una mayor participación, colocando a los estudiantes en el centro del proceso de la construcción de nuevos aprendizajes. ([Ver anexo 44](#) y [anexo 47](#))
5. Las actividades de exploración de conocimientos previos sirven como anclaje entre lo que el estudiante ya sabe y el nuevo concepto a trabajar. ([Ver anexo 47](#))
6. En el diseño de actividades de exploración se consideran las expectativas y los intereses del alumno. ([Ver anexo 44](#))

Hallazgos de la Acción de Evaluación del Aprendizaje

1. La participación en la acción de evaluación de aprendizajes diferentes actores, permite que esta valla más allá del docente evaluando a sus estudiantes y dota al proceso de mayor objetividad al evaluar sus producciones desde diferentes perspectivas ([Ver anexo 44](#))
2. La coevaluación y la autoevaluación permiten a los estudiantes que identifiquen su punto de partida, su avance en el proceso y los cambios que debe realizar con el objetivo de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados al inicio del proceso. ([Ver anexo 48](#))
3. La coevaluación se da con instrumentos y criterios concretos dotando al proceso de objetividad. ([Ver anexo 48](#))
4. Los resultados de la evaluación diagnóstica, de la formativa y de la sumativa dan pie a la reflexión sobre el desempeño de los estudiantes, pero, también de la práctica de enseñanza del docente, dando pie a mejoras importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. ([Ver anexo 44](#), fase 6).
5. La evaluación diagnostica brinda la oportunidad al docente de identificar esos saberes previos de los estudiantes, a través de los cuales, puede emitir juicios sobre las fortalezas y desafíos de los alumnos y con base en esto, construir conocimiento significativo. ([Ver anexo 47](#))
6. La acción de evaluación en diferentes momentos contribuye a la toma de decisiones oportunas para redireccionar la práctica de enseñanza. ([Ver anexo 44](#))
7. Los procesos de retroalimentación le permiten al estudiante identificar lo que ha aprendido y lo que se esperaba que aprendiera. ([Ver anexo 49](#))
8. La retroalimentación debe estar presente a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje ya que al brindarse de forma oportuna sirve para afianzar aquellos conceptos que han resultado más complejos, favoreciendo así nuevas oportunidades de aprendizaje. ([Ver anexo 44](#))
9. Así como permite al estudiante conocer sus desafíos, es importante que los procesos de retroalimentación también sirvan para valorar el logro del estudiante, lo cual genera una mayor motivación por aprender. ([Ver anexo 49](#))

Reflexión del Ciclo 6

En este sexto ciclo de reflexión utilizando la metodología investigativa Lesson Study, con el fin de transformar de forma positiva la práctica de enseñanza que es el objeto de estudio de la presente investigación, surgen los hallazgos antes mencionados, cada uno de los cuales se considera como un atributo de las subcategorías emergentes que han permitido que la acción de planeación, la acción de implementación y la acción de evaluación de aprendizajes se desarrollen de una forma coherente y pertinente, generando más aprendizajes en los estudiantes y llevando a la docente investigadora a una reflexión constante de su quehacer docente, con el propósito de encontrar respuestas a las preguntas que surgen en el aula de clase y por ende transformar su práctica de enseñanza.

Proyecciones para el Siguiete Ciclo

1. Seguir fortaleciendo el trabajo colaborativo con pares docentes.
2. Promover la visualización del pensamiento desarrollando más rutinas de pensamiento que lleven al estudiante a reflexionar sobre lo que pensaba y lo que luego de las sesiones de clase comprende, desarrollando así un pensamiento más reflexivo y crítico.
3. Fortalecer el proceso de evaluación de aprendizajes en diferentes momentos, ya que las evidencias recabadas en cada una le brindan datos a la docente para redireccionar su acción docente.
4. Seguir conociendo y aprendiendo del contexto, ya que en la medida que la docente investigadora lo conozca se podrá aprovechar muchos mejor todo lo que este brinda para promover un aprendizaje significativo.
5. Reforzar el concepto estructurante y hacer más evidentes las relaciones de transversalidad que se generan.
6. En el diseño de actividades de exploración se consideran las expectativas y los intereses del alumno.

Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos

En el presente apartado, la docente investigadora expondrá los principales hallazgos de su investigación, los cuales son producto del análisis e interpretación de datos recolectados en el proceso. A través de 6 ciclos de reflexión se presentarán, de forma cronológica, los cambios y la reflexión surgida alrededor de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada (Planeación, implementación y evaluación), consideradas como categorías apriorísticas y las subcategorías emergentes consideradas como atributos de las primeras. Se utilizó la triangulación de datos, como una técnica que se centra en contrastar enfoques o visiones a partir de los datos recabados y contribuye a elevar la objetividad de la presente investigación.

Acción de Planeación

Dentro de la categoría apriorística se identificaron las siguientes subcategorías: Resultados previstos de aprendizajes, contextualización y conceptos estructurantes.

Resultados Previstos de Aprendizajes

Entendidos estos como enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar en un período de aprendizaje (Gosling and Moon, 2001); es decir, son indicativos de los logros que debe alcanzar un estudiante de acuerdo con las dimensiones del conocimiento a lo largo de cada proceso. A continuación, se presentará cómo esta categoría emergente surge de manera cronológica a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

En la Tabla 5 se presentan los hallazgos y el análisis de los resultados previstos de aprendizaje como subcategoría de acción de planeación.

Tabla 5 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Resultados Previstos de Aprendizaje

Categoría: Planeación	
Subcategoría: Resultados Previstos de Aprendizaje	
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	No existe relación entre el RPA decretado y el plan de estudios con las políticas nacionales, expresa solamente lo que el estudiante podrá aprender a nivel conceptual, se caracteriza por falta de concreción. El RPA es compartido no es explicado y por lo tanto, no es comprendido por los estudiantes.
Ciclo 02	Se evidencia una relación, coherencia y pertinencia de los RPA con los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional. Los RPA expresan lo que el

Ciclos	Hallazgos
	<p>estudiante será capaz de hacer de acuerdo con las 4 dimensiones del conocimiento, las cuales, brindan una formación integral que responde al qué aprender, para qué aprender, cómo aprender y cómo ese conocimiento se puede comunicar de diferentes maneras.</p> <p>Los RPA son compartidos, lo cual es un cambio fundamental en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, ya que anteriormente solo eran conocidos por ella.</p>
Ciclo 03	<p>Se evidencia una relación, coherencia y pertinencia de los RPA con los documentos de referencia del Ministerio de Educación Nacional, el plan de estudios institucional y el contexto regional, lo cual permite una conexión entre el macro currículo, el meso currículo y el micro currículo. Los RPA se convierten en enunciados claros y concretos que permiten tanto a la docente como a los estudiantes, tener una visión clara del proceso de enseñanza aprendizaje y empiezan a servir de referencia para decretar cada uno de los propósitos de las actividades planteadas.</p>
Ciclo 04	<p>Los RPA son claros, concretos, compartidos y recordados a lo largo del ciclo, permitiendo que los estudiantes comprendan lo que van a aprender, cómo lo van a aprender, con qué propósito y las diferentes maneras de comunicarlo, mejorando su nivel de motivación y disposición hacia el aprendizaje.</p>
Ciclo 05	<p>Los RPA conectan el concepto estructurante con el contexto en el que se desenvuelve el niño. Promueven un aprendizaje significativo.</p>
Ciclo 06	<p>Los RPA sirven como referencia para identificar a través de la evaluación de aprendizajes, tanto por parte de los estudiantes, como por la docente, si el desarrollo de la Lesson fue exitoso.</p>

De acuerdo con la Tabla 5, se analiza que en el primer ciclo de reflexión la docente investigadora al decretar el RPA, no lo hacía teniendo como referencia los diferentes documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional, como son los DBA, los estándares de competencias, la matriz de referencia aportada por el ICFES, el plan de estudio institucional y teniendo en cuenta el contexto regional. Por otro lado, el RPA establecido para este ciclo expresaba únicamente lo que los estudiantes aprenderían a nivel conceptual, dejando de lado las otras dimensiones de comprensión que hacen referencia a la dimensión método, propósito y comunicación; lo que significa que no promovió el desarrollo integral del conocimiento. Así mismo, el RPA fue compartido, pero, no fue explicado; por lo tanto, su comprensión por parte de

los estudiantes fue superficial, pues no ayudó a fijar el rumbo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En los siguientes ciclos, se empiezan a evidenciar las nuevas comprensiones de la docente investigadora con relación a los RPA cuya importancia dentro la práctica de enseñanza estudiada radica en que es “una herramienta útil para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, además, propicia un proceso de diseño y planificación coherente entre las actividades formativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se espera que logren los estudiantes” (Universidad de la Frontera, 2016, p. 2). Es decir, ponen al estudiante como el centro del proceso y permite una coherencia que se evidencia en la relación lógica entre las actividades planeadas, la metodología de enseñanza y aprendizaje. Un primer hito importante relacionado con los RPA, es que a partir del segundo ciclo estos empiezan a ser construidos teniendo en cuenta diferentes documentos de referencia, lo cual, permite que estos tengan una conexión con el macro currículo, el meso currículo y el micro currículo en el que se desenvuelven los estudiantes. Un segundo hito, es que los RPA empiezan a expresar lo que los estudiantes serán capaces de comprender, esta vez teniendo en cuenta, las cuatro dimensiones del conocimiento que son: contenido/conceptual, dimensión/ propósito, dimensión/ método y dimensión comunicación.

Otro hito importante es que los RPA son redactados de forma clara tanto para los estudiantes como para la docente. Este cambio fundamental brindó la oportunidad de que tener una misma visión del proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndose estos, en una brújula hacia la cual todos los actores del proceso dirigen sus esfuerzos. La socialización de los RPA fue otra transformación importante en la práctica de enseñanza estudiada, debido a que estos anteriormente eran conocidos solo por la docente, ahora, son compartidos, explicados y recordados a lo largo de las diferentes actividades del ciclo; lo que ha potencializado la participación de los alumnos al comprender qué van a aprender y cómo esto lo podrán aplicar para responder de forma adecuada a situaciones propias de su entorno. Finalmente, los RPA reflejan una coherencia y pertinencia al estar conectados de forma directa con el propósito de cada una de las actividades planeadas y desarrolladas.

La subcategoría de los RPA potencia la acción de planeación al caracterizarse por permitir la concreción curricular, al ser redactados de forma clara y coherente, expresando de acuerdo a las diferentes dimensiones del conocimiento, lo que los estudiantes van a alcanzar al terminar un ciclo, siendo socializados y comprendidos por todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y

al establecer una relación de coherencia y pertinencia con las actividades a desarrollar. Por otro lado, los RPA han aportado a la docente investigadora un ejercicio interesante, en el que ha avanzado en su comprensión con relación a los objetivos que debe alcanzar de acuerdo a cada una de las asignaturas que orienta; las que se encuentran relacionadas con los diferentes documentos de referencias antes mencionados, que son los que brindan ese soporte a las decisiones sobre lo que un estudiante debe aprender al terminar un proceso de aprendizaje específico.

Contextualización

La contextualización, es uno de los elementos esenciales a tener en cuenta a la hora de realizar una planeación efectiva, que considere el micro contexto en el que se desenvuelve el estudiante, con el fin, de propiciar un aprendizaje significativo, que les permita solucionar situaciones propias de sus vidas cotidianas. Escontrela (2003), explica:

Desde la perspectiva constructivista, el diseño de instrucción debe considerar las características particulares del ambiente en el que se realizan las aplicaciones. Las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje (p. 36).

Por lo tanto, esto requiere por parte de los docentes conocer e identificar esos aspectos particulares del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, los cuales dan sentido y permiten la apropiación del conocimiento.

En la Tabla 6 se presentan los hallazgos y el análisis de la Contextualización como subcategoría de la acción de planeación.

Tabla 6 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Contextualización

Categoría: Planeación	
Subcategoría: Contextualización	
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	Las actividades planeadas se relacionan medianamente con el contexto del estudiante, por lo tanto, los aprendizajes propuestos se aplican medianamente en el contexto local y regional donde se desenvuelve el estudiante.
Ciclo 02	Las actividades planeadas, siguen relacionándose medianamente con el contexto del estudiante, sin embargo, empieza a permitir crear un puente entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que va a prender.

Ciclos	Hallazgos
Ciclo 03	Las diferentes actividades están contextualizadas, promoviendo un aprendizaje significativo y permitiendo a los estudiantes aplicarlos para resolver situaciones cotidianas.
Ciclo 04	Las actividades planeadas se relacionan directamente con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, promoviendo el aprendizaje significativo. Los aprendizajes propuestos permiten al estudiante aplicarlos dentro de su contexto para resolver problemáticas cotidianas.
Ciclo 05	La contextualización permite establecer un puente en el que el estudiante hace conexiones entre lo que sabe y lo nuevo que va a aprender, dotando el proceso de aprendizaje de significado.
Ciclo 06	Se determinan como elementos esenciales en el proceso de contextualización que las actividades propuestas tengan una conexión con el entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve el niño, lo cual vuelve el proceso de aprendizaje significativo. Otro elemento es la aplicabilidad del aprendizaje, lo cual hace referencia a como el estudiante desarrolla competencias que son aplicables a su entorno. Por otro lado, la contextualización crear un anclaje entre lo que el estudiante conoce y lo nuevo que va a aprender, valora esos conocimientos previos que este trae consigo. La coherencia y la pertinencia dentro del proceso de contextualización permiten establecer una relación lógica y pertinente, ya que tiene en cuenta el medio en el que se desenvuelve el estudiante y lo conecta de forma que esos nuevos aprendizajes sean útiles frente a las diferentes situaciones que este enfrenta y que permite fortalecer su vínculo con el entorno.

Con relación a la contextualización, al inicio de la investigación la docente realizaba medianamente una conexión entre las diferentes actividades planeadas y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, al realizar esto de forma parcial no siempre se desarrollara un aprendizaje significativo donde ellos sintieran que estaban aprendiendo conceptos relacionados con su vida. A partir del ciclo 2, se empieza a establecer un puente entre lo que el contexto del estudiante y lo nuevo que va a prender, de forma, que ese nuevo conocimiento se puede aplicar en situaciones cotidianas de estudiante. En los ciclos 3,4, 5 y 6 la contextualización está presente a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de una manera coherente, pertinente y dota a los nuevos conocimientos de significado. Se determinan como elementos esenciales en el proceso de contextualización que las actividades propuestas tengan una conexión con el entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve el niño, lo cual vuelve el proceso de aprendizaje significativo.

Otro elemento es la aplicabilidad del aprendizaje, lo cual hace referencia a como el estudiante desarrolla competencias que son aplicables a su entorno. Por otro lado, la contextualización crea un anclaje entre lo que el estudiante conoce y lo nuevo que va a aprender. La coherencia y la pertinencia dentro del proceso de contextualización permiten establecer una relación lógica y pertinente, ya que tiene en cuenta el medio en el que se desenvuelve el estudiante y lo conecta de forma que esos nuevos aprendizajes sean útiles frente a las diferentes situaciones que este enfrenta y que permiten fortalecer su vínculo con el entorno.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente y teniendo como referencia a Posner (2004, como se citó en Díaz-Barriga, 2006), la perspectiva experiencial inspirada en Dewey se basa en el supuesto de que todo lo que les pasa a los estudiantes influye en sus vidas, y, por consiguiente, el currículo debería plantearse en términos amplios, no sólo en lo que puede planearse en la escuela e incluso fuera de ésta, sino en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos. En conclusión, la contextualización debe ser considerada como uno de los elementos fundamentales que debe atender todo docente a la hora de realizar la acción de planeación como parte de su práctica de enseñanza, a través del cual los estudiantes alcanzan competencias adecuadas para desenvolverse en su entorno.

Conceptos Estructurantes

Los conceptos estructurantes son la tercera subcategoría emergente de la presente investigación, se relacionan de forma directa con la acción de planeación y su importancia radica en que contribuyen a tener un marco global para que los estudiantes comprendan de una mejor manera a contenidos más específicos y puedan establecer conexiones entre ellos y otras áreas del conocimiento, a continuación se presentarán los principales hallazgos de forma cronológica en el desarrollo de 6 ciclos de reflexión.

En la Tabla 7 se presentan los hallazgos y el análisis de los conceptos estructurantes como subcategoría de la acción de planeación.

Tabla 7 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Conceptos Estructurantes

Categoría: Planeación
Subcategoría: Conceptos Estructurantes

Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	El concepto desarrollado se caracteriza por no ser transversal, amplio, abarcador. de forma, que no proporciona un marco general, donde los contenidos específicos son más comprensibles y las relaciones entre ellos más significativas. El concepto trabajado no es socializado con los estudiantes para ser comprendido.
Ciclo 02	El concepto estructurante desarrollado empieza a caracterizarse por ser transversal, actuando como un puente entre diferentes áreas del conocimiento, de la misma forma, este es compartido y explicado a los estudiantes para que sea comprendido.
Ciclo 03	El concepto estructurante desarrollado no se caracteriza por ser transversal, por lo tanto, no contribuye a que el estudiante tenga una visión más amplia del conocimiento, brindando conexiones entre las diferentes áreas del conocimiento.
Ciclo 04	El concepto estructurante desarrollado se caracteriza por ser transversal, lo que facilita desarrollar una visión más amplia del conocimiento. El concepto estructurante es socializado con los estudiantes para ser comprendido, lo cual permite una mejor asimilación de este.
Ciclo 05	El concepto estructurante es transversal, es socializado y explicado con los estudiantes para ser comprendido.
Ciclo 06	El concepto estructurante desarrollado se caracteriza por ser transversal y por brindar un marco general donde los contenidos específicos son más comprensibles, lo cual, permite que los estudiantes alcancen los RPA decretados en La Lesson.

Al realizar el análisis de datos de la anterior tabla, se identificaron los principales hallazgos de la subcategoría de conceptos estructurantes en el desarrollo de seis (6) ciclos de reflexión, utilizando la metodología investigativa Lesson Study. En la primera Lesson se evidenció que la docente investigadora no tenía una comprensión profunda sobre los conceptos estructurantes, por lo tanto, las actividades programadas giraron en torno a un concepto que no permitió brindar un marco general, donde se establecieran relaciones de transversalidad. En el segundo y tercer ciclo el concepto estructurante decretado empieza a caracterizarse por ser amplio y transversal, lo cual surge como fruto de un análisis por parte de la docente investigadora sobre cuáles son esos

conceptos estructurantes de cada una de las áreas que orienta, lo cual, se convierte en un hito importante en la práctica de enseñanza estudiada. Del cuarto ciclo en adelante, el concepto estructurante al ser transversal, amplio y abarcador facilita una visión mucho más amplia del conocimiento. El compartir y explicarlos, generan una mayor motivación y lleva al estudiante a realizar conexiones con otras áreas, para finalmente, alcanzar los RPA decretados al inicio del ciclo. De esta forma, queda entonces establecida la importancia de los conceptos estructurantes, como un elemento esencial a la hora de realizar la acción de planeación, los cuales no son “nuevos temas en un programa” sino objetivos generales que permiten construir nuevos conocimientos (Gagliardi, 1986). Será entonces importante, la organización de los contenidos alrededor de los conceptos estructurantes para favorecer el desarrollo de un sistema conceptual más amplio tanto para estudiantes como el docente.

Acción de Implementación

En esta categoría apriorística, emergieron dos subcategorías, en primer lugar, está la exploración de conocimientos previos y en el segundo se encuentra la visibilización del pensamiento.

Exploración de Conocimientos Previos

Al ser la exploración de conocimientos previos, un factor importante dentro la acción de implementación como es expresado por Dewey, quien al igual que para los autores de diversas corrientes educativas de corte constructivista, el punto de partida de toda experiencia educativa son las experiencias previas y los conocimientos que todo niño o joven trae consigo. Al igual que Ausubel (1976, como se citó en Díaz-Barriga, 2006) en su teoría del aprendizaje significativo, el aprendizaje experiencial plantea la necesidad de relacionar el contenido por aprender con las experiencias previas. Es decir, todo proceso de enseñanza debe considerar aquellos aprendizajes que trae el estudiante consigo y conectarlo con eso nuevo que va a aprender.

En la Tabla 8 se presentan los hallazgos y el análisis de la exploración de conocimientos previos como subcategoría de la acción de implementación.

Tabla 8 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Conceptos Estructurantes

Categoría: Implementación

Subcategoría: Exploración de Conocimientos Previos

Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. La exploración de conocimientos previos se da a través de medios escritos y orales.
Ciclo 02	Las actividades de exploración de conocimientos previos sirven como anclaje entre lo que el estudiante sabe y el nuevo concepto a trabajar. La exploración se da a través de diferentes medios, lo cual, contribuye a que todos los estudiantes puedan participar de forma activa, lo que coloca al alumno en el centro del proceso, lo cual, evita que sea solo un receptor de información.
Ciclo 03	En el diseño de actividades de exploración se consideran las expectativas y los intereses de los alumnos. Los conocimientos previos de los alumnos marcan la pauta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, establecen el sentido y dirección al proceso áulico y definen también, el papel del docente.
Ciclo 04	La metodología didáctica es un elemento que promueve la expresión de los conocimientos previos de los alumnos, es decir, la forma como se diseñan las actividades con el fin de captar la atención y el interés de los estudiantes es fundamental para que ellos participen de forma activa y expresen el conocimiento previo que traen consigo.
Ciclo 05	Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social, lo cual, le da un mayor significado a lo que van a prender. La exploración de conocimientos previos se realiza a través de medios escritos, orales y mixtos, permitiendo así la participación de todos los estudiantes y conectar lo que ellos han aprendido con lo que van a prender. Por otro lado, se pueden considerar como la base para la construcción de aprendizajes significativos donde el estudiante, se involucre de forma activa en la construcción del conocimiento.
Ciclo 06	Se evidencia la exploración de las experiencias y conocimientos que el niño ha ido adquiriendo durante su historia en el medio social. Se evidencia la exploración de conocimientos previos a través del dialogo con los estudiantes, como un medio para la construcción de nuevos aprendizajes. Las actividades de exploración de conocimientos previos sirven como anclaje entre lo que el estudiante ya sabe y el nuevo concepto a trabajar.

Ciclos	Hallazgos
	<p>En el diseño de actividades de exploración se consideran las expectativas y los intereses del alumno.</p> <p>La metodología didáctica puede ser otro elemento que promueve la expresión de los conocimientos previos de los alumnos.</p> <p>La exploración de conocimientos previos se realiza a través de medios escritos, orales y mixtos, permitiendo así la participación de todos los estudiantes.</p> <p>Los conocimientos previos de los alumnos marcan la pauta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, establecen el sentido y dirección al proceso áulico y definen también, el papel del docente.</p> <p>La exploración de conocimientos previos coloca al estudiante en el centro del proceso, evitando ser solamente un receptor de información.</p>

A través, de la presente investigación y como se evidencia en la Tabla 8, la docente investigadora ha avanzado en la comprensión de la importancia de la exploración de los saberes previos que poseen sus estudiantes. Cabe notar, que desde el primer ciclo se evidenció que había una exploración de los saberes previos de los estudiantes a través de medios escritos y orales, lo que contribuye a que los alumnos participen de forma más activa, aportando todo ese conocimiento que han construido como producto de su vida social, sin embargo, es a partir del segundo ciclo donde estos se convierten en un anclaje entre lo que el estudiante sabe y el nuevo concepto a trabajar. De igual forma, colocan al alumno como centro del proceso, debido a que sus aportes empiezan a ser valorados. En el ciclo 3, la exploración de los conocimientos previos se empieza a considerar las expectativas y los intereses de los alumnos, lo que contribuye a que ellos se sientan como una parte importante del proceso y comprendan que tienen mucho que aportar.

De la misma forma, las evidencias de aprendizaje recolectadas en el ciclo relacionadas con la exploración de conocimientos previos marcan al docente el sentido y la dirección del proceso áulico. En el cuarto ciclo un hallazgo importante está relacionado con la metodología didáctica que, según Montealegre (2016, como se citó en Casasola, 2021, p. 44) también suelen denominarse métodos de enseñanza; propiamente, son “procedimientos o instrucciones ordenadas que facilitan la adquisición de experiencias de aprendizaje en los estudiantes”. Por lo tanto, hace referencia a las estrategias de enseñanza que utiliza el docente para captar la atención y el interés del estudiante favoreciendo así su aprendizaje.

En el quinto y sexto ciclo se evidencia que la exploración de conocimientos previos se da de forma regular al inicio de cada Lesson, lo cual, se realiza a través de diferentes medios para facilitar la participación y conectar lo que han aprendido con lo que van a aprender, lo que se considera como un elemento que le da significado al proceso de enseñanza aprendizaje y permite construir con bases sólidas las nuevas comprensiones que los llevaran a alcanzar los resultados previstos de aprendizajes. Por lo tanto, se debe considerar la importancia de los conocimientos previos como dice Dewey porque, “enfocarse en el estudio del pasado como una forma de comprender el presente, en vez de una mera transmisión de la herencia cultural de una sociedad”. Comprender, por lo tanto, lo que el estudiante trae consigo como fruto de su interacción con la sociedad a lo largo de su vida, nos permite comprender como aprende y como le podemos enseñar.

Visibilización del Pensamiento

La visibilización del pensamiento entendida como “cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo” (Tishman y Palmer, 2005, p. 2). Es la segunda subcategoría que emergió de la presente investigación, que se relaciona directamente con la acción de implementación.

En la Tabla 9 se presentan los hallazgos y el análisis de la visibilización del pensamiento como subcategoría de la acción de implementación.

Tabla 9 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Visibilización del Pensamiento

Categoría: Implementación	
Subcategoría: Visibilización del Pensamiento	
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento No permiten comprender lo que el alumno aprende y tampoco, nos da una perspectiva diferente de cómo lo aprende. De la misma forma, no brindan datos a la docente investigadora para fortalecer la acción de implementación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje.
Ciclo 02	Las actividades hacen visible el pensamiento se convierten en un componente continuo del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo observar el conocimiento de los estudiantes sobre el tema a trabajar. Hacer visible el pensamiento contribuye a desarrollar niveles de comprensión que van desde lo literal, inferencial y crítico.

Ciclos	Hallazgos
Ciclo 03	Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento permiten comprender lo que el alumno sabe sobre el concepto a trabajar y los avances en dichos conceptos al finalizar la Lesson. La visualización del pensamiento producto de la reflexión, les permite a los estudiantes comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras.
Ciclo 04	La visualización del pensamiento permite al estudiante aplicar lo aprendido para solucionar problemas propios de su contexto.
Ciclo 05	Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento brindan datos a la docente investigadora que le permiten fortalecer su acción de planeación e implementación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje.
Ciclo 06	<p>Hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo en el proceso de enseñanza aprendizaje y lleva a los estudiantes niveles más elevados de reflexión, lo que les permite comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras.</p> <p>Las actividades para fomentar la visualización del pensamiento permiten comprender lo que el alumno aprende, pero, también nos da una perspectiva diferente de cómo lo aprende.</p> <p>Las actividades de visualización del pensamiento se utilizan como una estrategia que permite a la docente llevar a los estudiantes desde el nivel literal hasta el crítico y propositivo.</p>

Como fruto de la presente investigación, la docente investigadora identifica la necesidad urgente de llevar a los estudiantes a niveles de comprensión cada vez profundos, donde los estudiantes hagan visible su pensamiento y lo eleven a niveles más elevados. En el primer ciclo de reflexión de acuerdo con la anterior tabla se muestra que la docente investigadora no utilizó actividades para fomentar la visibilización del pensamiento, por lo tanto, no obtiene datos que, por un lado, le permitan comprender lo que el estudiante aprende y como lo aprende y por el otro, lo lleve a redireccionar su práctica de enseñanza. En el ciclo dos se empiezan a utilizar las rutinas de pensamiento, a través, de las cuales se busca hacer visible el pensamiento, permitiendo observar las comprensiones de los estudiantes sobre el tema a trabajar, lo cual, brinda una perspectiva diferente sobre lo que aprenden y como lo aprenden. En el ciclo 3 se evidencia como las actividades de visibilización del pensamiento contribuyen a llevar a los estudiantes a niveles de reflexión que van desde el nivel literal e inferencial hasta los niveles críticos y propositivos. A partir del ciclo cuatro, las actividades para fomentar la visualización del pensamiento permiten comprender lo que

el alumno sabe sobre el concepto a trabajar y los avances en dichos conceptos al finalizar la Lesson. La visualización del pensamiento producto de la reflexión, les permite a los estudiantes comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras. En el ciclo cinco la visualización del pensamiento permite al estudiante aplicar lo aprendido para solucionar problemas propios de su contexto.

Como conclusión, en el ciclo 6 se establece que las actividades para fomentar la visualización del pensamiento brindan datos a la docente investigadora que le permiten fortalecer su acción de planeación e implementación y mejorar así el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo del proceso de enseñanza, los alumnos desarrollan procesos de metacognición como resultado de elevar su nivel de reflexión, lo que les permite, comunicar sus aprendizajes de diferentes maneras. Por lo tanto, se defiende la necesidad de hacer visible el pensamiento, puesto que generalmente es un proceso que ocurre de forma invisible, es decir, no se verbaliza o expresa (Ritchhart & Perkins, 2008).

Por consiguiente, lleva al docente a comprender aquello que antes solo está en la mente del estudiante, lo cual, al ser visibilizados de forma adecuada, nos da pautas importantes sobre cómo aprenden, lo que, en última instancia, nos llevaría a transformar nuestra práctica de enseñanza. De igual forma, Ritchhart et al. (2011) consideran que es posible apoyar y mantener involucrados a los estudiantes, solo cuando comprendemos lo que están pensando: Es decir, se requiere que se visibilice el pensamiento, para que pueda ser un componente permanente de enseñanza efectiva.

De esta forma, la visibilización del pensamiento aportó a la transformación de la práctica de enseñanza estudiada, al promover espacios dentro del aula de clase donde el pensamiento es altamente valorado y motivado, como una herramienta esencial para la construcción de sociedades críticas.

Acción de Evaluación de Aprendizajes

La acción de evaluación de aprendizajes entendida de acuerdo con González (1999) “es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación” (p. 36). Teniendo esto en cuenta, en el desarrollo de la presente investigación surgieron tres (3) subcategorías que son: actores que participan en la evaluación de aprendizajes, procesos de retroalimentación y momentos de evaluación.

Actores que Participan en la Evaluación de Aprendizajes

Esta subcategoría, hace referencia a los diferentes actores que deben participar de forma activa en la evaluación de aprendizajes de acuerdo con Álvarez (2011), se deben involucrar a todos los sujetos que intervienen en este proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo así la participación, la auto reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes (Freire, como se citó en Mesa, 2009). De acuerdo con esta nueva comprensión adquirida por la docente investigadora, se presenta la siguiente tabla con los hallazgos más relevantes en 6 ciclos de reflexión.

En la Tabla 10 se presentan los hallazgos y el análisis de los actores que participan en la evaluación de los aprendizajes como subcategoría de la acción de Evaluación.

Tabla 10 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Actores que participan en la Evaluación de Aprendizajes

Categoría: Evaluación de Aprendizajes	
Subcategoría: Actores que participan en la evaluación de aprendizajes	
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	<p>La docente realiza la heteroevaluación basada en evidencias concretas de aprendizaje, lo que dota el proceso de evaluación de objetividad.</p> <p>Se da la participación en la acción de evaluación de aprendizajes diferentes actores: la docente a través de la heteroevaluación y los estudiantes por medio de la auto evaluación.</p> <p>La autoevaluación surge como un proceso que le sirve a los estudiantes para reflexionar sobre los avances, desafíos y ajustes necesarios para fortalecer su proceso de aprendizaje.</p>
Ciclo 02	<p>En la acción de evaluación de aprendizajes participan diferentes actores, a través, de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación de aprendizajes, lo que permite, analizar un mismo proceso desde diferentes perspectivas. La coevaluación y la autoevaluación permiten a los estudiantes que identifiquen su punto de partida, su avance en el proceso y los cambios que debe realizar con el objetivo de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>La coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación se da con instrumentos y criterios concretos, lo cual lo dotan de objetividad y justicia.</p>

Ciclos	Hallazgos
Ciclo 03	La coevaluación permite tanto al estudiante evaluado como al que evalúa afianzar sus comprensiones sobre los conceptos trabajados en clase.
Ciclo 04	La autoevaluación brinda datos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y permite reflexionar al estudiante sobre su desempeño en el proceso y al docente sobre su práctica de enseñanza. El análisis de evidencias recolectadas por la docente como parte de la evaluación formativa dentro de la clase, permite a la docente hacer comentarios pertinentes y coherentes a los estudiantes sobre su desempeño.
Ciclo 05	La acción de evaluación de aprendizajes va más allá del docente evaluando al estudiante, involucrando a los alumnos como coevaluadores de los aprendizajes de sus pares y como auto evaluadores de sus propios aprendizajes. La coevaluación contribuye a afianzar los aprendizajes de los estudiantes, a identificar sus avances, pero, también sus desafíos.
Ciclo 06	La participación en la acción de evaluación de aprendizajes diferentes actores, permite que esta valla más allá del docente evaluando a sus estudiantes y dota al proceso de mayor objetividad al evaluar sus producciones desde diferentes perspectivas. La coevaluación se da con instrumentos y criterios concretos dotando al proceso de objetividad. Los resultados de la evaluación diagnóstica, de la formativa y de la sumativa dan pie a la reflexión sobre el desempeño de los estudiantes, pero, también de la práctica de enseñanza del docente, dando pie a mejoras importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a los diferentes actores que participan en la evaluación de aprendizajes, los principales hallazgos de acuerdo a la Tabla 10 son los siguientes: En el primer ciclo de reflexión la docente investigadora realizaba la heteroevaluación basada en las evidencias concretas de aprendizajes recabadas a lo largo de la Lesson, por otro lado, los estudiantes participaron a través de la autoevaluación, la cual, les permitió reflexionar sobre los avances, desafíos y lo más importante les dio una visión de los ajustes necesarios que se debían realizar para alcanzar los RPA decretados al inicio de la Lesson. En el segundo ciclo, participan igualmente diferentes actores en la evaluación de aprendizajes, sin embargo, un nuevo hito es que los estudiantes asumen el rol de coevaluadores de las producciones de sus compañeros a través, de instrumentos concretos como

listas de chequeo, esto implicó, un cambio importante en la práctica de enseñanza estudiada, ya que anteriormente el análisis de las evidencias de aprendizajes recolectadas solo eran vistas bajo la perspectiva de la docente, ahora, de acuerdo a sus nuevas comprensiones, se analiza un mismo proceso desde diferentes miradas.

En el ciclo tres, se identifica que la participación de los alumnos a través de la coevaluación permite tanto al estudiante como al evaluado afianzar sus comprensiones sobre los conceptos trabajados en clase. En el cuarto ciclo, la autoevaluación de aprendizajes brinda datos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y permite reflexionar a los estudiantes sobre su desempeño y a la docente sobre su práctica de enseñanza, con el fin, de transformarlas. En el ciclo cinco, la acción de evaluación de aprendizajes va más allá del docente evaluando al estudiante, involucrando a los alumnos como coevaluadores de los aprendizajes de sus pares y como auto evaluadores de sus propios aprendizajes. La coevaluación contribuye a afianzar los aprendizajes de los estudiantes, a identificar sus avances, pero, también sus desafíos.

Finalmente, en el ciclo 6 la coevaluación y la autoevaluación permiten a los estudiantes que identifiquen su punto de partida, su avance en el proceso y los cambios que debe realizar con el objetivo de alcanzar los resultados previstos de aprendizajes decretados al inicio del proceso. Se resalta la importancia de que se utilicen instrumentos concretos por parte de los diferentes actores, como una herramienta que permite la imparcialidad y promueve la justicia. A la luz de todo lo mencionado anteriormente, todo docente debe promover dentro de su práctica de enseñanza diferentes formas de participación como son: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales incluyen la valoración de los conocimientos adquiridos, pero también el comportamiento social dentro y fuera del salón, como algo que pueden o no intervenir con su formación.

Así mismo, Córdoba (2000, como se citó en Parcerisa et al., 2000), señala a la autoevaluación “como un proceso eficaz para conocer lo que se aprende, en el caso del alumnado; en cuanto al profesorado, algunas de las formas de autoevaluación sirven perfectamente para comprobar sus propios logros” (p. 118). Esto sin duda alguna, permite tanto a docente y estudiante reflexionar de forma profunda sobre los ajustes y desafíos que se encontraron el proceso, con el fin, de hacer mejoras sustanciales, desde la comprensión de las razones de su éxito o fracaso y darle una dirección diferente a las decisiones que toma ya sea sobre su proceso de aprendizaje en el caso de los estudiantes o de enseñanza en el caso del docente. Este mismo autor, menciona que la “coevaluación permite a todos ser objeto y sujeto de la evaluación, interactuando en los procesos

didácticos y de aprendizaje. La mejor evaluación es la que nos hace ser conscientes de los propios logros y aprendizajes.” (p. 118). Es decir, esta permite que se dé la valoración y la participación crítica pero constructiva, donde se exprese a través de diferentes medios los aspectos que pueden mejorar sus pares, utilizando un lenguaje adecuado que permita que se dé el acto de comunicar de forma asertiva.

Finalmente, Escobedo et al. (2004) señalan que “solo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete” (p.533). Es sin duda, entonces, imperiosa necesidad de lo valioso e importante de involucrar a los estudiantes como actores protagonistas en la evaluación de aprendizajes, ya que, por un lado, los involucra de manera activa en su propio proceso de aprendizaje y por el otro, lo dota de nuevas capacidades para emitir juicios valorativos relacionados consigo mismo y con sus compañeros.

Procesos de Retroalimentación

La retroalimentación es la segunda subcategoría de la acción de evaluación de aprendizajes y será comprendida de acuerdo con su función principal de apoyo y soporte para el aprendizaje, es decir, no se utiliza solamente para detectar o corregir errores o señalar aciertos sino, para orientar, apoyar y estimular en el estudiante su aprendizaje posterior.

Black & William (2004), afirman que el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al docente ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo. Es por esto que el proceso de retroalimentación debe ser: inmediata, continua y relevante (López, 2010).

En la Tabla 11 se presentan los hallazgos y el análisis de los procesos de Retroalimentación como subcategoría de la acción de Evaluación de Aprendizajes

Tabla 11 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Procesos de Retroalimentación

Categoría: Evaluación de Aprendizajes	
Subcategoría: Retroalimentación	
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	El afianzamiento de conceptos se brinda solo de forma general basados en evidencias de aprendizajes recolectadas, las cuales, al ser analizadas, permiten redireccionar la acción de enseñanza. Sin embargo, no llevan

Ciclos	Hallazgos
	a la docente a trabajar de forma particular con los estudiantes para hacerles notar como va su proceso de aprendizaje y los ajustes que son necesarios para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes.
Ciclo 02	Los procesos de retroalimentación contribuyen a estrechar la brecha entre lo que los estudiantes han alcanzado y lo que deben lograr al finalizar un proceso de aprendizaje.
Ciclo 03	En este ciclo los procesos de retroalimentación continúan dando de forma general, llevando al curso a afianzar los conceptos trabajados en clase de forma oportuna, pero también, se dan de forma particular, donde la docente tiene un acercamiento tanto al estudiante como a los padres de familia para compartir sus juicios sobre el desempeño, pero también, las sugerencias y recomendaciones para avanzar desde el punto en que se encuentra hasta donde debe llegar de acuerdo con los RPA decretados.
Ciclo 04	Los procesos de retroalimentación se convierten en orientaciones para que los estudiantes analicen su proceder y alcancen el aprendizaje deseado.
Ciclo 05	La retroalimentación contribuye a afianzar el aprendizaje en los estudiantes. Se convierte en una responsabilidad social del docente y se empieza a dar de forma oportuna a lo largo de todo el proceso, de forma particular y general. Se hace importante establecer un ambiente propicio para dar y recibir dichas retroalimentaciones.
Ciclo 06	Los procesos de retroalimentación le permiten al estudiante identificar lo que ha aprendido y lo que se esperaba que aprendiera. La retroalimentación debe estar presente a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje ya que al brindarse de forma oportuna sirve para afianzar aquellos conceptos que han resultado más complejos, favoreciendo así nuevas oportunidades de aprendizaje. Así como permite al estudiante conocer sus desafíos, es importante que los procesos de retroalimentación también sirvan para valorar el logro del estudiante, lo cual, genera una mayor motivación por aprender. Brinda también, al docente los datos necesarios para reflexionar sobre su práctica de enseñanza, redireccionarla y finalmente transformarla.

Es de resaltar que la retroalimentación, como se evidencia en la Tabla 11 fue evolucionando con el paso del tiempo y el desarrollo de los seis (6) ciclos de reflexión. Algo importante, que surge del primer ciclo es que se da la retroalimentación, sin embargo, esta se brinda solamente de forma general al grupo de estudiantes basado en las evidencias de aprendizaje recolectadas, las cuales, aportan datos sobre aquellos conceptos que han resultado más complejos y le permiten a la docente redireccionar su práctica de enseñanza. En el segundo ciclo, las actividades de retroalimentación

contribuyen a estrechar la brecha entre lo que los estudiantes han alcanzado y lo que deben lograr. En el ciclo tres, se evidencia un avance en la práctica de enseñanza estudiada debido a que los procesos de retroalimentación empiezan a darse de forma general, llevando al curso a afianzar los conceptos trabajados en clase de forma oportuna, pero también, se dan de forma particular, donde la docente tiene un acercamiento tanto al estudiante como a los padres de familia para compartir sus juicios sobre el desempeño, pero también, las sugerencias y recomendaciones para avanzar desde el punto en que se encuentra hasta donde debe llegar de acuerdo a los RPA decretados.

En el ciclo cuatro, la retroalimentación se convierte en orientaciones que llevan tanto a estudiantes como a padres a que analicen su proceder y realicen los ajustes necesarios para alcanzar el aprendizaje deseado. En ciclo 5 y 6 se muestra como los procesos de retroalimentación aparecen a lo largo de la Lesson como un elemento que promueve un aprendizaje eficaz cuando se ofrece de forma oportuna y genera nuevas oportunidades de aprendizaje, general e individual a través de una comunicación asertiva, valorando el logro del estudiante, pero, también dando orientaciones que lo lleven a alcanzar los RPA.

En la acción de evaluación un hallazgo importante está relacionado con la importancia de la retroalimentación en los procesos de enseñanza aprendizaje como un elemento esencial que se debe dar a lo largo del proceso formativo para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes. En ese sentido, Melmer y James (2008), argumenta que la retroalimentación es parte integral de la evaluación formativa en cuanto que proporciona información importante para hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Dicho de otra manera, la retroalimentación lleva al docente a identificar los avances y dificultades de los estudiantes y redirecciona su acción de enseñanza para asegurar que todo alcancen los RPA decretados para el proceso. Además, Bruno y Santos (2011) enfatizan que la retroalimentación es una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a llevar la brecha entre su nivel actual y el deseado.

En conclusión, la retroalimentación es una forma de acompañamiento a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje donde el docente debe acompañar a los alumnos, identificando aquello que se ha alcanzado pero, también lo que se le dificulta, en aras de lo que diseñar estrategias de apoyo que los lleve a todos a alcanzar el propósito deseado, esto se debe considerar un deber social del profesor porque contribuye a entregar a la sociedad personas realmente capaces de contribuir con base, en toda esa educación de calidad brindada desde la escuela, es la ética del

docente lo que lo lleva hacer todo el esfuerzo necesario por hacer su trabajo de la mejor manera. Es decir, la ética profesional se concibe como aquel aspecto distintivo de una profesión ligado al deber moral profesional y que define los mandatos y obligaciones que guían éticamente la acción del profesional en su desempeño, lo cual se refleja en su comportamiento personal y social de forma integral (Hirsch, 2006). Por consiguiente, la ética de un docente radica en hacer cada vez de la mejor manera posible cada una de las acciones de su práctica de enseñanza.

Momentos de Evaluación

La importancia de esta tercera subcategoría de evaluación es que permite evidenciar los desempeños de los estudiantes en diferentes momentos, lo que permite a la docente emitir juicios de forma oportuna y redireccionar su práctica de enseñanza para ayudar al estudiante a alcanzar los RPA decretados en cada ciclo. Los momentos de evaluación considerados son: la evaluación diagnóstica que determina los conocimientos previos, la evaluación formativa que analiza el proceso y la evaluación sumativa que valora los resultados.

En la Tabla 12 se presentan los hallazgos y el análisis de los Momentos de evaluación como subcategoría de la acción de Evaluación de Aprendizajes

Tabla 12 Hallazgos y análisis de resultados Subcategoría Momentos de evaluación

Categoría: Evaluación de Aprendizajes	
Subcategoría: Momentos de Evaluación	
Ciclos	Hallazgos
Ciclo 01	La evaluación no se da en diferentes momentos.
Ciclo 02	Se inicia la acción de evaluación en diferentes momentos, se identifica que la evaluación diagnóstica brinda la oportunidad al docente de identificar y valorar esos saberes previos de los estudiantes. El análisis de evidencias recolectadas por la docente como parte de la evaluación formativa le permiten identificar los conceptos o ideas que resultaron más complejos. La evaluación sumativa recoge las valoraciones en los diferentes momentos y contribuye a determinar si se lograron los objetivos educacionales estipulados al inicio del ciclo.
Ciclo 03	La evaluación de aprendizajes se da en diferentes momentos y permite a la docente recabar datos para emitir juicios de todo el proceso. La acción de evaluación en diferentes momentos contribuye a la toma de decisiones oportunas para redireccionar la práctica de enseñanza.

Ciclos	Hallazgos
Ciclo 04	El análisis de evidencias recolectadas por la docente como parte de la evaluación formativa le permiten hacer comentarios e implementar acciones de mejora.
Ciclo 05	La acción de evaluación en diferentes momentos asegura la coherencia y la pertinencia de las estrategias de enseñanza, llevando a redireccionar el proceso de planificación y gestión docente.
Ciclo 06	<p>La evaluación de aprendizajes se da en diferentes momentos, lo cual, permite mirar el proceso evaluativo en diferentes fases, obtener datos que permitan emitir juicios y la toma de decisiones oportunas que permitan redireccionar la práctica de enseñanza de la docente. Es decir, asegura en gran medida la coherencia, la pertinencia de las estrategias de enseñanza y de evaluación de aprendizajes.</p> <p>La evaluación diagnóstica ayuda al estudiante a implicarse en la construcción de su conocimiento y a reforzar su motivación, mientras que al docente le permite identificar los saberes previos de sus estudiantes, los cuales, se convierten en la base para la construcción de un conocimiento significativo.</p> <p>La evaluación formativa permite ver y analizar las producciones de los alumnos dentro del aula de clase y fuera de ella, lo cual, contribuye a identificar los conceptos o ideas que resultan más complejos, con el fin, de que se puedan realizar los ajustes necesarios para que todos los estudiantes alcancen los RPA.</p> <p>La evaluación sumativa sirve para verificar sus resultados. Determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados.</p> <p>Los resultados arrojados por la evaluación sumativa formativa son indicativos de éxito en cuanto a la consecución de los objetivos estipulados al inicio del proceso.</p> <p>La evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa dan pie a la reflexión sobre el desempeño de los estudiantes, pero, también de la práctica de enseñanza del docente, dando pie a mejoras importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>

Al analizar la anterior tabla se logra evidenciar como en el ciclo uno la docente realizaba la acción de evaluación al finalizar el desarrollo del concepto a trabajar, a través de evaluaciones formales, es decir, la evaluación no tenía un carácter continuo al darse en diferentes momentos, lo cual, no le daba a la docente datos que le permitieran realizar ajustes para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Es a partir, del segundo ciclo que la acción de evaluación se da en diferentes momentos, identificando a la evaluación diagnóstica como una oportunidad para identificar y valorar esos saberes previos que se convierten en la base de la construcción de un

aprendizaje significativo. De igual forma, se empieza a dar el análisis de las evidencias recolectadas como parte de la evaluación formativa, permitiendo a la docente identificar aquellos conceptos que resultaron más complejos, para diseñar nuevas estrategias de enseñanza como actividades de retroalimentación que lleven a los estudiantes a afianzar sus conocimientos del tema desarrollado. La evaluación sumativa también aparece en este ciclo y le sirve a la docente para recoger todas esas valoraciones realizadas a las evidencias de aprendizajes recolectadas a lo largo de la Lesson, este momento fue muy valioso debido a que se determina si se lograron los RPA decretados al inicio del ciclo, pero, habiendo tenido un proceso donde el principal enfoque era que el estudiante tuviese todas las oportunidades de aprender. En el tercer ciclo, se continúa dando la evaluación en diferentes momentos, el análisis de las evidencias arroja datos que hacen reflexionar a la docente sobre su práctica de enseñanza y tomar decisiones oportunas que la lleven a brindar una enseñanza eficaz. En el ciclo cuatro, las evidencias recolectadas como parte de la evaluación formativa, son el insumo para realizar comentarios tanto al estudiante como a los padres de familia, con el fin, de establecer acciones de mejora. En el ciclo 5 y 6 la evaluación se continúa desarrollando en diferentes momentos, los datos que va arrojando llevan a la docente a reflexionar de manera continua la coherencia y pertinencia de las estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas, determinando si es necesario realizar ajustes o cambios en pro de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. La utilización de rutinas de pensamiento como herramientas que permitían comprender y conocer los conocimientos previos, las actividades de investigación guiada y la elaboración de proyectos de síntesis permitieron a los estudiantes expresar sus comprensiones en diferentes momentos y de diferentes maneras.

El cambio fundamental en la práctica de enseñanza estudiada, de acuerdo al análisis anterior es que la docente al inicio de la investigación realizaba la evaluación de aprendizajes al final, sin embargo, actualmente y como producto de las nuevas comprensiones fundamentadas en los aprendizajes adquiridos en la maestría en pedagogía y basada en diferentes autores, identificó la importancia de evaluar en diferentes momentos, lo que es importante porque facilita información acerca del proceso de aprendizaje y no de forma exclusiva sobre los resultados finales, lo que aporta a la evaluación formativa puede servir para mejores decisiones instruccionales por parte de los docentes (Brookhart, 2009). Es decir, se pasa de una evaluación que se daba solo al final, donde los datos recogidos por la docente solo servían para determinar quién aprendió y quien no, a una que se da por momentos, donde se logra tener una visión integral tanto de los avances, como de

los desafíos, lo que lleva a redireccionar práctica de enseñanza, ya que el fin es que todos aprendan lo que al inicio sabía solo uno de los actores del proceso.

La evaluación diagnóstica es vista ahora como esa oportunidad que tiene la docente para comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo claridad de esos conocimientos previos de sus estudiantes, lo que le dará pautas para conectar esto a sus estrategias de enseñanza y de evaluación de aprendizajes. La evaluación diagnóstica inicial, tiene también importantes implicaciones pedagógicas. Dicha interpretación parte de la idea clásica de Ausubel (como se citó en Ausubel et al., 1983), referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio del logro de aprendizajes significativos. Por lo tanto, identificar aquello que los estudiantes saben del concepto a trabajar permite crear conexiones que generan un aprendizaje significativo y duradero. De manera que se constituye en “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele en consecuencia” (Ausubel et al., 1983).

El entendimiento de la docente investigadora en cuanto a la evaluación procesual o formativa se evidencia al encontrar como a ciclo a ciclo esta fue apareciendo a lo largo del proceso, brindando datos de todos y cada uno de los estudiantes, para diseñar retroalimentaciones y adaptaciones a la planeación de acuerdo las necesidades del grupo, pero, también respondiendo a las necesidades individuales, recordando siempre que la meta de la evaluación formativa es que todos aprendan. En cierta forma, la evaluación formativa contribuye a fomentar la retroalimentación que posibilita una enseñanza eficaz, lo que se debe traducir en la atención por parte del docente para ayudar al estudiante a conocer el punto en el que está y cuáles son esos obstáculos que necesita superar para alcanzar el nivel deseado. La evaluación formativa, de acuerdo con Casanova (1999) le proporciona al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y a su autoevaluación, todo con el fin de provocar condiciones favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo más significativos posibles. Se puede afirmar entonces, que esta evaluación procesual o formativa lleva al docente a recolectar información en el desarrollo de cada Lesson, la cual, se convierte en dato y le permite comprender lo que sus estudiantes han aprendido, lo que les falta y que es eso que impide que alcancen los RPA.

La evaluación sumativa, llevó a la docente a reflexionar de forma profunda sobre los logros alcanzados al finalizar cada ciclo, dando pautas importantes en cuanto a aquello que promovió un aprendizaje eficaz. Algo fundamental fue que la evaluación sumativa se fue alimentando de la

evaluación diagnóstica y de la formativa, permitiendo adquirir una visión integral de los logros de los estudiantes en cada una de las Lesson. Los proyectos de síntesis desarrollados al finalizar cada ciclo fueron una evidencia importante que dio muestras del nivel de comprensión alcanzado, era la oportunidad de aplicar todo lo aprendido de acuerdo con las cuatro dimensiones del conocimiento para aplicar lo aprendido dentro de su propio contexto.

Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

En el presente capítulo, la docente investigadora identificará los principales elementos estructurantes de los hallazgos encontrados en el proceso de investigación el capítulo inmediatamente anterior a través de los cuales, se presentará una tesis sobre la práctica de enseñanza estudiada, enfocándose en las transformaciones surgidas a las categorías apriorísticas de la acción de planeación, de implementación y de evaluación, dentro de las cuales, surgieron subcategorías que se pueden considerar como atributos que ahora caracterizan práctica de enseñanza estudiada.

Planeación

La acción de planeación es una de las más importantes que debe realizar todo maestro, de ella depende en gran medida el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza aprendizaje, en ese sentido, (Lallerana y McGinn, 1981) expresan que es el proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas de una actividad educativa a partir de los cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para su logro. Por lo tanto, se debe considerar como esa acción que permite al maestro establecer aquello que desea lograr a través de su práctica de enseñanza. Un primer hito en la transformación de la acción de planeación está relacionado con una mayor comprensión en cuanto a los resultados previstos de aprendizajes, se constituye en uno de los elementos centrales de la planeación profesional de un profesor, en tanto que exige del profesional decretarlos teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del conocimiento. Y deben ser apoyados bajo un ejercicio de análisis de pertinencia. Son construidos con base en los documentos de referencia como los DBA, Matriz de Referencia, los Estándares Básicos de Competencias y las mallas curriculares institucionales, lo que permite establecer este, como un elemento importante que establece una relación primordial con el macro currículo, el meso currículo y finalmente el micro currículo, a través del cual, se llevan esos aprendizajes hasta el contexto en el que se desenvuelve el niño dándole un mayor significado aquello que ha de aprender. “Un resultado de aprendizaje es un enunciado escrito a cerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo /curso o titulación” (Adam, 2004); es decir, sirve como una brújula que direcciona hacia donde debe dirigirse el proceso de enseñanza aprendizaje, estos deben ser claros y concretos, deben ser socializados para ser comprendidos ya que dan brindan la misma visión tanto a estudiantes como a la docente sobre lo que deberán alcanzar al terminar un ciclo. De igual manera, sirven como referente para decretar el propósito de

cada una de las actividades planeadas y con base en ellos se emiten juicios valorativos para determinar si hubo una enseñanza y un aprendizaje eficaz.

Otro aporte importante al conocimiento pedagógico está relacionado con una mayor comprensión con la contextualización como una característica esencial de la acción de planeación. Las actividades planeadas que se relacionan directamente con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, promueven un aprendizaje significativo, lo que posibilita que los estudiantes utilicen dicho aprendizaje para resolver situaciones propias de su entorno.

La contextualización, por lo tanto, es un elemento que se encuentra a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de una manera coherente y pertinente, lo cual, ha contribuido a la transformación de la práctica de enseñanza estudiada de una forma positiva. De acuerdo con Díaz-Barriga (2002), los aprendizajes escolares que no están relacionados con las actividades de la vida cotidiana carecen de significado y sentido para el aprendiz, ya que no son aplicables al entorno social y, por lo tanto, el estudiante no transfiere y generaliza aquello que aprende.

Así, queda establecido que la contextualización de los aprendizajes que adquieren los estudiantes en la escuela, son aquellos que dotan de relevancia eso que aprenden y les permiten utilizarlos para transformar o solucionar situaciones cotidianas.

Un tercer aporte al conocimiento pedagógico tiene que ver con los conceptos estructurantes, queda claro en la investigación que la docente no tenía una comprensión profunda al respecto, sin embargo, el reto que afrontó fue cambiar la verticalidad con que se organizaban los contenidos de las áreas que enseña, para pasar, a una programación curricular que permite el estudiante logre comprensiones profundas, gracias a la forma de secuenciar de una manera donde los contenidos se conectan y se pueden desarrollar transversalmente.

Gagliardi, (1986) se refiere a este tipo de significados con la denominación de “conceptos estructurantes”. De acuerdo con Ausubel (2009) “Los conceptos se pueden definir como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes.” Es decir, entre los diferentes conceptos de un currículo deben existir una conexión que permita establecer relaciones entre ellos, por lo tanto, se desarrollen de forma transversal, lo cual, favorece su aprendizaje y se convierte en un elemento fundamental de la acción de planeación profesional, al permitir al docente determinar relaciones entre ellos que promuevan una visión más amplia del conocimiento, llevando a los alumnos a aplicarlos en diferentes situaciones, lo que finalmente permite que se den procesos de metacognición.

Implementación

Producto de la presente investigación, la docente investigadora identifica la trascendencia que tiene la exploración de conceptos previos en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual, representa un cambio importante en la práctica de enseñanza estudiada, debido a que anteriormente la mayor parte del tiempo no se realizaba dicha exploración de saberes previos, en algunos casos se llegaba al aula de clase y se dictaba el concepto a trabajar y se desarrollaban actividades sin primero comprender que de eso que iban a estudiar, ya ellos comprendían o cuál era esa visión que tenían al respecto, lo que en por lo general, no promovía un aprendizaje significativo. Sin embargo, La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (2011), actualmente reconoce que:

Nuestros conocimientos están influenciados por las experiencias que vivimos, las pasadas y las del contexto actual. El conocimiento es un resultado de las experiencias previas y las situaciones presentes. Donde las experiencias pasadas inciden en la manera que interpretamos el presente. (p.26)

Es decir, todo lo que el estudiante ha vivido representa un cumulo de experiencias y aprendizajes que deben ser conectados con aquellos conceptos que trabaja la escuela, lo que permite que adquieran un aprendizaje más significativo, donde pasan de ser un mero receptor de información a un participante activo que aporta a la construcción el conocimiento. En el mismo sentido, Ausubel (1976) expresa que:

El conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado.

Dicho de otra manera, lo nuevo que un estudiante aprende adquiere valor para el cuándo lo puede conectar con eventos de su vida, a la luz de lo cual, se amplían comprensiones y se construye un nuevo conocimiento. En el desarrollo de los seis ciclos de reflexión la docente pudo evidenciar como la exploración de los conocimientos previos coloca al estudiante en el centro del proceso, donde los que ha aprendido en su medio social se convierte en un anclaje entre lo que sabe y lo nuevo que va a aprender. Finalmente, dicha exploración lleva a la docente a reflexionar sobre la dirección que debe tomar el proceso enseñanza aprendizaje.

Un segundo hito en la transformación de la acción de implementación tiene que ver con la aplicación a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de actividades capaces de promover la

visibilización del pensamiento, lo cual no era considerado anteriormente como un elemento imprescindible de su práctica de enseñanza. En el desarrollo de los ciclos referenciados anteriormente, se integraron rutinas de pensamiento entendidas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de forma repetitiva para facilitar y manejar el alcance de tareas específicas (Ritchhart et al., 2011).

Dichas rutinas fueron esenciales en la transformación de acción de implementación porque llevaron a los estudiantes no solo a mostrar sus comprensiones sobre un tema dado sino, también, a mostrar cómo lo aprendió, lo que dio pautas a la docente sobre como el aprendizaje se vuelve significativo, dando luces sobre cuáles son esas concepciones erróneas alrededor de concepto a trabajar, permitiendo llevar a los estudiantes a niveles de comprensión que van desde el nivel literal hasta los niveles inferencial, crítico y propositivo. De acuerdo con Ritchhart et al., 2011):

Debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje del estudiante al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. Solo cuando comprendemos que están pensando los estudiantes podremos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión.

Hacer visible el pensamiento, por lo tanto, lleva al docente a tener datos concretos sobre aquello que el estudiante comprende, lo que le permite llevarlos a niveles más elevados de comprensión, fomentando así el desarrollo del pensamiento.

Evaluación del Aprendizaje

Para Pila (1997), la acción de evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que inciden en la misma. Es decir que mediante la evaluación se señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados.

Por lo tanto, la importancia de la acción de evaluación en la práctica de enseñanza de un docente, lo debe llevar a hacer mejorar continuas en el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de todos sus estudiantes alcancen los RPA decretados al inicio de cada ciclo. A continuación, se expondrán los principales hallazgos producto de la presente investigación que

dieron pie a transformar la acción de planeación de la práctica de enseñanza estudiada. Una primera transformación, tiene que ver con la democratización de la acción de evaluación, ya que la docente investigadora reconoce que al inicio su práctica la evaluación era una acción realizada únicamente por ella a través de la heteroevaluación, en cierta forma existía una sola perspectiva de los procesos y avances de los estudiantes, sin embargo, actualmente se involucran diferentes actores a través de la autoevaluación de aprendizajes y la coevaluación de las producciones entre pares, es de esta forma, como la acción de evaluar se enriquece gracias a las diferentes perspectivas de un proceso. Llevar a los estudiantes a reflexionar sobre sus avances o desafíos los lleva a realizar los ajustes necesarios con el fin de que este pueda introducir los cambios necesarios.

Por otro lado, cuando el estudiante actúa como coevaluador de las producciones de sus compañeros afianza sus propios conocimientos y se prepara para participar de forma activa de los procesos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido Villavicencio (2004) expresa:

El marco de la evaluación se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de mejorar su aprendizaje. Se promueve la autorregulación por medio de estrategias, actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación a través de los cuales el alumno va construyendo un sistema personal para aprender, que va perfeccionando progresivamente para lograr un aprendizaje significativo (p.48)

Por lo tanto, es el docente y los estudiantes quienes de forma activa participan evaluando los aprendizajes y determinan el logro de los propósitos establecidos, cada uno de estos actores se involucran reflexionando sobre su práctica de enseñanza y en el caso de los alumnos sobre sus aprendizajes.

Una comprensión importante que surge de la presente investigación está relacionada con la retroalimentación como un elemento importante que permite al docente complementar o afianzar los conceptos trabajados en clase de forma que esto genere un impacto que lleve al estudiante a avanzar en su proceso de aprendizaje. Cuando la retroalimentación se de forma oportuna, descriptiva y de forma asertiva lleva al estudiante a identificar aquello que interfiere en el aprendizaje y por lo tanto a tomar acciones para alcanzar los resultados previstos de aprendizajes.

En otras palabras, Mogollón (s.f.) considera la retroalimentación como:

Una comunicación descriptiva continua que facilita información al estudiante o al grupo sobre cómo son sus avances o progresos al Importancia de la retroalimentación en el

proceso de evaluación inicio, durante y al final del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra comprensión importante está relacionada con la evaluación en diferentes momentos. La docente investigadora, realiza un cambio esencial en su práctica de enseñanza ya que al inicio de la investigación realizaba la acción de evaluación al final del proceso, esto tenía como consecuencia que no había una mirada reflexiva a lo largo del mismo, es decir, no había una recopilación de evidencias que le permitiera a la docente tomar acciones dirigidas a asegurar que se redireccionaban las actividades planeadas en pro de que todos los estudiantes alcanzaran los RPA decretados en el proceso. El primer momento de la evaluación de aprendizajes actualmente está enfocado en la evaluación diagnóstica que de acuerdo con Rosales (1990) sirve para:

Ilustrar las condiciones y posibilidades iniciales de aprendizaje, su propósito es tomar decisiones pertinentes para hacer el acto educativo más eficaz.

Dicho de otra manera, la evaluación diagnóstica lleva al docente a identificar esos conocimientos previos con los que llegan los estudiantes, con el fin comprender el nivel en que están para llevarlos al siguiente y construir aprendizaje realmente significativo. El segundo momento de evaluación es el procesual o formativo. Se habla de evaluación formativa según Díaz-Barriga y Hernández (2002), cuando se desea averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes. Su finalidad es tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por lo tanto, dicho momento de evaluación le ha servido a la docente investigadora para reflexionar con base en las evidencias concretas de aprendizajes si los RPA se están alcanzando, identificando cuáles son esos conceptos que están resultando ser los más complejos, para diseñar nuevas oportunidades de aprendizaje para que avancen al siguiente nivel de aprendizaje. Finalmente, la docente realiza la evaluación sumativa, según Camilloni (1998, como se citó en Cruz y Quiñones, 2012, p. 100) se usa “para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.”. Es en este punto donde la docente toma la decisión de emitir un juicio valorativo a través de una calificación, donde se evidencie en qué medida cada estudiante y el grupo en general alcanzaron los RPA del ciclo, este momento se alimenta de evaluación diagnóstica y de la formativa.

Conclusiones y Recomendaciones

En el presente apartado se compartirán las principales conclusiones surgidas del proceso investigativo cuyo fin fue responder a la pregunta ¿Cómo las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (la planeación, la implementación y la evaluación) pueden ser transformadas de forma positiva a través, de la metodología investigativa Lesson Study? Se expondrán los cambios más relevantes producto de planear, implementar y evaluar ciclos de reflexión.

Un primer elemento que contribuyó a la transformación de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada fue el trabajo colaborativo que promueve la metodología investigativa Lesson Study, el cual, llevó a la docente investigadora a trabajar en grupos para mejorar la enseñanza utilizando un lenguaje común para describir y analizar la enseñanza y para enseñarse unos a otros acerca de ella. A pesar de tener similares concepciones, objetivos y experiencias, los docentes tradicionalmente trabajan en el aislamiento de su función docente, limitando las posibilidades de construir un conocimiento compartido. Las Lesson Studies pueden ser una herramienta eficaz para superar el aislamiento docente. Para construir conocimiento profesional el conocimiento de los prácticos tiene que hacerse público, compartido y verificable (Hiebert et al., 2007). Es decir, el trabajo colaborativo permite a los docentes enriquecer su práctica de enseñanza mediante un ejercicio de articulación de las comprensiones hacia un lenguaje común que provee la metodología investigativa Lesson Study, que se convierte en el marco para analizar de forma reflexiva las acciones de planeación, implementación y evaluación, con el fin, crear oportunidades de mejora que lleven al docente a un mejoramiento continuo.

Desde la acción de planeación se llega a la conclusión de la importancia de decretar RPA teniendo basados en documentos de referencia, lo que permite realizar una conexión entre los diferentes currículos para conectar dichos aprendizajes con el contexto en el que se desenvuelve el niño. Según Bingham, 1999 los resultados de aprendizaje son una descripción clara y explícita con respecto de lo que, el estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado de lo aprendido. Dicho de otra forma, los RPA juegan un papel trascendental ya que direccionan la acción de planeación y definen las estrategias de enseñanza y evaluación necesarias para ser alcanzados. Un nuevo rasgo con relación a los RPA es que se comprende por parte de la docente que estos deben ser compartidos y entendidos por todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, se puede afirmar que la acción de planeación es enriquecida por la contextualización, lo que genera un aprendizaje significativo en el estudiante que le permitirá aplicar lo aprendido para solucionar situaciones cotidianas. Finalmente, la acción de planeación adquiere otro atributo que se relaciona con los conceptos estructurantes, es decir, se ha dejado de lado la rigidez tradicional con la que se organizaban los contenidos y se ha pasado a una donde se establecen conexiones de manera transversal para desarrollar comprensiones más profundas en los estudiantes.

En coherencia con lo planteado por Gagliardi (2008) quien plantea que cuando un estudiante aprende un concepto estructurante, logra cambios en su capacidad de aprendizaje, y en esa medida le es posible incorporar información nueva y forjar conocimientos nuevos; simultáneamente se desarrolla una nueva capacidad para observar el mundo. Es decir, que esta nueva forma de organización de los contenidos escolares posibilita una mayor comprensión y una forma más amplia de comprender el mundo a través de las relaciones establecidas entre diferentes conceptos.

Desde la acción de implementación, se puede concluir el valor fundamental que tiene la exploración de saberes previos, lo cual, permite a la docente comprender que tanto sabe o conoce el estudiante sobre el concepto a trabajar con el fin de utilizar esos datos para determinar el paso más coherente y pertinente en el proceso de enseñanza aprendizaje, por otro lado, la exploración de saberes previos se convierte en un anclaje importante entre las experiencias vividas por los estudiantes y lo que van a aprender en la escuela, lo que genera que el aprendizaje sea relevante para el alumno. La importancia de explorar conocimientos previos de acuerdo con Pérez (2019) es que estos permitieron dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje, colocando al estudiante en el centro, como un actor que asume una participación, socializando la información que posee sobre el concepto a desarrollarse y expresando sus puntos de vistas de acuerdo con las comprensiones adquiridas en su medio social.

En cuanto a la acción de evaluación se puede concluir el alcance de democratizar esta acción involucrando a los estudiantes a través de la coevaluación y la autoevaluación de aprendizajes, a partir de lo cual, se pudo tener diferentes perspectivas que dieron pie a la reflexión sobre los avances o desafíos dentro de la práctica de enseñanza estudiada. En segundo lugar, surgió la retroalimentación como un proceso dentro de la acción de evaluación que lleva al docente a identificar los desafíos de los estudiantes para generar nuevas oportunidades de aprendizajes que

les permitan avanzar del nivel actual al siguiente. Dicho en otras palabras, de acuerdo con Anijovich (2019) la retroalimentación formativa:

Contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los y las estudiantes. Favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje (p.24).

Se evidencia entonces, que es a través de la retroalimentación que la docente investigadora fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje y lleva a los estudiantes a alcanzar nuevos niveles de comprensión, gracias a que se convierten en sujetos activos que reconocen sus fortalezas, pero, también sus desafíos. Finalmente, un tercer elemento es la evaluación en diferentes momentos, brindando la oportunidad a la docente investigadora de tener el pulso del proceso de aprendizaje a lo largo de cada ciclo, para reorientar las estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizajes. Por tal razón “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, 2013, p. 25). La evaluación en diferentes momentos sirve, por lo tanto, para establecer la brecha entre lo que el estudiante sabe o comprende y lo que necesita aprender, estableciendo oportunidades o estrategias para afianzar aquellos conceptos que hayan demostrado ser más complejos, ya que el fin último es que todos alcancen los objetivos decretados para el ciclo.

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, se puede evidenciar que las acciones constitutivas de la práctica enseñanza estudiada fue transformada de forma positiva. La utilización de la metodología investigativa Lesson Study propicio espacios para el trabajo colaborativo y para la reflexión, a través, de los cuales se buscó el mejoramiento continuo, un camino cuya meta es seguir transitando, con la visión clara de que entre más se aprende más se podrá enseñar y mayor será nuestro aporte a la comunidad científica y a la sociedad construcción de una mejor sociedad.

Recomendaciones

Al finalizar el proceso de investigación surgen algunas recomendaciones:

A la maestría, promover la conformación de comunidades académicas con los egresados, para dar seguimiento a nuevos hallazgos, debido a que la investigación acción lleva al docente a

reflexionar continuamente sobre los desafíos que encuentra en el aula de clase, con el fin, de encontrar soluciones puntuales que promuevan en proceso de enseñanza aprendizaje eficaz.

Como parte del fortalecimiento del trabajo investigativo con la metodología investigativa Lesson Study sería interesante un acompañamiento dentro del aula de clase en algunas ocasiones de docentes que hayan aplicado dicha metodología y con sus valiosas observaciones lleven a los profesores reflexiones más cada vez más profundas.

A la docente investigadora, se le recomienda continuar con el proceso investigativo con miras a seguir transformando de manera positiva su práctica de enseñanza, jamás dar un paso atrás sino siempre hacia adelante.

Referencias

- Adam, S. (2004). *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. Edinburgh, United Kingdom.
- Alba Vásquez, J. A., y Atehortua Leguizamón, G. V. (2018). Definición de práctica de enseñanza. Documento interno. Material de trabajo Universidad de La Sabana.
- Aldana León, W. (2021). *Ciudadanía: saber SABER*. Magisterio.
- Alejandro Marco, J. (2016). *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2015*. Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Alvarado, L., y García, M. (2009). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza en las ciencias. *Sapiens*, 187-182.
- Álvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata Editores.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. Chile: SUMMA
- Armúa De Reyes, C. (2003). Una propuesta integradora en la enseñanza de la Biología. *Una propuesta integradora en la enseñanza de la biología*, (pág. 4). Argentina.
- Arnal, J. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Editorial Labor.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Trillas.
- Ausubel, D. (2009). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. México: Ed. Trillas.
- Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916/5181
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. New Jersey.: Prentice Hall.
- Benítez Galindo, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7 (12), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208007>

- Bialakowsky, A. (2016). La Circularidad teórica del sentido práctico en la Perspectiva de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1-30.
- Bingham, S. (1999). The diversification of psychology: A multicultural revolution. *American Psychologist*, 54(12), 1061.
- Bloom, B. S. (1975). *Evaluación de Aprendizajes*. Buenos Aires: Troquel.
- Brookhart, S. (2009). Educational Measurement: Issues and Practice. *Editorial*, 28(1), 1-2.
- Bruno, I., y Santos, L. (2011). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(3), 111-120.
- Casanova M., A. (1999). *La Evaluación Educativa*. España: Muralla.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.
- Cruz Núñez, F., y Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104.
- De Barón , A., y Smith, G. (2016). Lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de lingüística Hispánica*, 207-232.
doi:<https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- De Zubiría Samper, J. (31 de octubre de 2017). ¿Calificar o evaluar? A propósito del reciente debate en redes. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/respuesta-viral-de-nino-mexicano-en-examen-de-matematicas/545593/>
- Del Valle López, Á. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. *Educación* 12(22), 27-50
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24, 6-25.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. Perfiles Educativos.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

- Díaz-Barriga Arcero, F., Lule González, M., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayan, E., y Rojas Drummond, S. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. Ed. Trillas
- Durante, I., y Sánchez Mendiola, M. (2010). *La Realimentación en Educación Médica*. México: ETM
- EDACOM. (15 de 10 de 2019). *¿Qué es el pensamiento crítico y por qué es importante?*
<https://blog.edacom.mx/que-es-pensamiento-critico-por-que-es-importante>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata
- Elliott, J. (2015). Lesson y Learning Study y la idea del docente investigador. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 201-222.
- Escobedo, H., Jaramillo, R., y Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(27), 529-534.
- Escontrela Mao, R. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia universitaria*, 1(IV), 25-48.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4545/4356
- Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía . (2009). La Importancia del Contexto en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Temas para la Educación*, 1-7.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI
- Gagliardi, F., y Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104.
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 4(1), 30-35
- Gagliardi, R. (2008). Enseñar Biología: para qué, cómo, cuándo?. Algunos elementos de la didáctica de la Biología. *Memorias, V Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*. Colombia.
- Gajate, J. (1999). *Los Sofistas y Sócrates*. . Bogotá: El Buho.
- Gajate, J. (1999). *Los Sofistas y Sócrates*. Bogotá: Editorial El Buho
- Gal, I. (2002). *Adult's statistical literacy. Meanings, components, responsibilities*.
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Erlbaum.

- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Colección Pedagogía Manuales
- Gonzalez, D. (2015). Implementación y evaluación en la planeación educativa. *El Oriente*. <http://www.eloriente.net/home/2015/09/02/implementacion-y-evaluacion-en-la-planeacion-educativa-por-diego-gonzalez/>
- Gosling, D., y Moon, J. (2001). How to write learning outcomes and assessment criteria. *Londyn, SEEC Office, University of East London*.
- Gutiérrez Chiñaz, A. (2013). Planeación diaria de la clase en Educación Superior: Una propuesta. *Atenas 4(23)*, 1-21.
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hannafin, L., y Oliver, K. (1999). *Open learning environments: foundations, methods, and models*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Lawrence Erlbaum Associates
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J., y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151.
- Hofstadter, D. R. (1982). Can inspiration be mechanized *Scientific American*, 247(3), 18-31.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar Resultados de Aprendizaje: Un manual práctico*. University College Cork.
- Lallerana, R., y McGinn, N. (1981). *Definición del Campo Temático de Planeación Educativa*. México: Trillas.
- Lewis. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study. . *Educational Action Research*,, 95-110.
- Liguri, L., y Noste, M. (2013). *Didáctica de las ciencias naturales: enseñar ciencias naturales*. Rosario: Homo Sapiens Ed.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.

- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Magisterio
- Martínez, F. G. L., & Vargas, L. A. T. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
- Melmer, R., Burmaster, E., y James, K. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Mesa, L. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire. Revista digital: Matemática, Educación E Internet, 10(1), 1-11.
- Mogollón, I. (s.f.). El Chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos. (On line).
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. UAM, unidad Cuajimalpa
- Parcerisa Aran, A., Córdoba Rodríguez, I., De Diego Navalón, J., Fons Esteve, M., Giner Gomis, A., Jorba Bisbal, J., Mir Pons, B., Moreno Herrero, I., Otero Gutiérrez, L., Pigrau Solé, T., Pitaluga Ivorra, I., Pujol Subirá, M., Quinquer Vilamitjana, D., Quintana Rivera, H., Sanmartí Puig, N., Sbert Rosselló, C., Sbert Roselló, M., Weissman, H., Ballester Figueres, M.,... Salo, C. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Grao.
- Pérez Juste, R., y García Ramos, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma decisiones*. Rialp.
- Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2008). *Definición de Planeación Educativa*.
<https://definicion.de/planeacion-educativa/>
- Pila T., A. (1997). *Evaluación Deportiva: Los tests de laboratorio al campo*. Madrid: Augusto Pila Teleña
- Posner, G. (2004). *Analyzing the Curriculum*. (3a. edición. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28, 4-13. *Behavioral Science* 28, 4-13, 28, 4 -13.
- Reyes, S. J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad* 14(1), 87-96.
- Ritchhart, R., Churt, M., y Morrison, K. (2011). *Hacer visible el pensamiento*. EE.UU: A Wiley imprim

- Rock, T., y Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quaterly*, 77-92.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Rosas Díaz, R., y Sebastián Balmaceda, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Aique grupo editor.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Ed. Panapo, Ed. Panamericana y Ed. Lumen-Humánitas.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Soto Gómez, E., y Pérez Gómez, Á. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 29 (3), 29(3), 15-28.
- Stigler, J. W. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from*. Nwe York: The Free Press.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química* 26, 177-179.
- Tamayo y Tamayo, M. (2006). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa
- Universidad de La Frontera. (2016). *Cómo redactar Resultados de Aprendizaje (Documento Resumen)*. <http://gestionpostgrado.ufro.cl/images/documentos/Como-redactar-Resultados-de-Aprendizaje-2018.pdf>.
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (2011). Modelo educativo, normativa y metodología para la planificación curricular.
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A. d., Camacho, N., y Becerril, A. (2014). Paradigmas en la Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. *European Scientific journal*.
- Verástegui Gallardo, M. I. (2006). Importancia de la utilización de la evaluación diagnóstica, para mejorar la planificación y gestión docente en la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés. [*Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés*], <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/10632/TM045.pdf>.
- Villavicencio, L. M. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Educación*, 13(25), 43-60.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Webescolar. (10 de julio de 2021). *Importancia de la Recolección de datos*.

<https://www.webescolar.com/importancia-de-la-recoleccion-de-datos>

William, D. (2011). What is assessment for learning *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Wilson, D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de*

Retroalimentación. En Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores.