

**Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study
para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria**

**Por:
Armando Alberto Rojas Latorre**



Universidad de
La Sabana

**Universidad de la Sabana
Facultad de educación
Maestría en Pedagogía
Bogotá
2023**

**Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study
para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria**

**Informe final de investigación presentado como requisito para optar por el título de:
Magíster en Pedagogía**

**Por:
Armando Alberto Rojas Latorre**

Asesor:
Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.



Universidad de
La Sabana

**Universidad de la Sabana
Facultad de educación
Maestría en Pedagogía
Bogotá
2023**

Dedicatoria

A nuestro padre celestial que ilumina mi vida y mi fe; a mi esposa Bibiana, a mis hijos por su apoyo en el devenir de la vida. A mi hija Luna María que acompaña mi camino con sus mensajes sabios. A mis padres por creer en mí.

Agradecimientos

A todos los docentes que apoyaron el proceso en especial al profesor Gerson Maturana, PhD, quien gracias a su profesionalismo ha aportado significativamente en el desarrollo de mi vida académica y personal, y de quien conservo los mejores recuerdos.

A mis compañeros de la maestría María Nurth y Misael, quienes se convirtieron en el apoyo permanente durante la investigación y a quienes debo su reconocimiento como pares académicos.

A la secretaria de Educación Departamental por el apoyo brindado a los docentes del Huila.

Resumen

La presente comunicación es un informe detallado de la investigación desarrollada con el propósito de renovar la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study, con el fin de fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria en la institución educativa Santa Rosalía del municipio de Palermo, Huila. Dicha investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, se desarrolla desde la perspectiva de la investigación - acción educativa y adopta el método Lesson Study, cuyo objetivo se centra en la mejora de la práctica del docente, su desarrollo profesional y la promoción del aprendizaje constante y significativo en los estudiantes. En el proyecto se apoya pedagógicamente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Los principales resultados derivados del proceso se enmarcan en: las acciones de planeación con subcategorías emergentes como *activación de conocimientos previos, conceptos estructurantes, planeación sistemática y contextualizada, instrumentos de planeación*; en la implementación con aspectos como la *Visibilización del pensamiento, retroalimentación continua, trabajo en grupo, aula invertida*; en cuanto a acciones de evaluación de los aprendizajes con la *evaluación continua agentes de la evaluación, la indagación constante y, rubricas*, cambios que se fueron introducción y transformando conforme se avanzó en el desarrollo de Ciclos de reflexión. La investigación ha permitido fortalecer y transformar la práctica de enseñanza del docente investigador y ha facilitado la apropiación y mejor una comprensión de conceptos estructurantes propios de las ciencias sociales, tales como la temporalidad, la espacialidad, la institucionalidad y los derechos humanos y la culturalidad.

Palabras clave: ciclo de reflexión, conceptos estructurantes, Lesson Study, Enseñanza para la Comprensión, práctica de enseñanza.

Abstract

The present work is a detailed report of the research developed with the purpose of renewing the teaching practice of social sciences based on the Lesson Study, in order to strengthen structuring concepts in students of basic secondary education at the Santa Rosalía educational institution of the municipality of Palermo, Huila. This research is based on the qualitative approach, developed from the educational action-research perspective and adopting the Lesson Study method, whose objective focuses on improving teacher practice, their professional development and the promotion of constant and significant learning in students. The project is pedagogically supported by the Teaching for Understanding framework (EpC). The main results derived from the process are framed in: planning actions with emerging subcategories such as activation of prior knowledge, structuring concepts, systematic and contextualized planning, planning instruments; implementation with aspects such as Visibility of thinking, continuous feedback, group work, inverted classroom; concerning the learning evaluation actions with continuous evaluation, agents of evaluation, constant inquiry and rubrics; changes that were introduced and transformed as progress was made in the development of Reflection Cycles. The research has permitted to strengthen and transform the teaching practice of the teacher-researcher and has facilitated the appropriation of a better understanding of structuring concepts specific to the social sciences, such as temporality, spatiality, institutionality and human rights and culturality.

Keywords: Cycle of reflection, structuring concepts, Lesson Study, Teaching for Understanding, teaching practice.

Tabla de Contenido

Introducción	17
1 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	23
1.1 Trayectoria Profesional y los Hitos Más Relevantes de la Práctica de Enseñanza.....	24
2. Contexto en el Que Se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada	28
2.1 Análisis del contexto de la práctica de enseñanza desde los niveles de concreción curricular	
30	
2.2 Análisis del Contexto de la Práctica de Enseñanza Desde los Desafíos de la Práctica	
Pedagógica 36	
2.3 Análisis del Contexto Desde las Arquitecturas de la Práctica de Enseñanza	38
3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación.....	40
3.1 Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza	40
3.1.1 Acciones de planeación	40
3.1.2 Acciones de implementación.....	41
3.1.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes	41
4 Descripción de la investigación.....	43
4.1 Formulación del Problema de Investigación	43
4.2 Objetivos	43
4.2.1 Objetivo General.....	43
4.2.2 Objetivos específicos	44
4.3 Enfoque.....	44
4.4 Diseño de la Investigación.....	45

4.5 Método de Investigación Lesson Study	47
4.6 Técnicas.....	49
4.6.1 Técnica Observación Participante	49
4.6.2 Grupo de Discusión	50
4.6.3 Trabajo Colaborativo.....	50
4.6.4 Realimentación del Asesor	50
4.7 Instrumentos.....	51
4.8 Enfoque Pedagógico	53
4.9 Análisis de Datos	54
5 Ciclos de Reflexión.....	57
5.1 Ciclo Reflexión Preliminar	57
5.1.1 ¿Quién es?.....	58
5.1.2 ¿Cuál es su formación de base?.....	58
5.1.3 ¿Qué significa para el ser profesor?	59
5.1.4 ¿Cuál ha sido la trayectoria profesional y los hitos más relevantes de su práctica?... 59	
5.1.5 ¿Qué enseña?	61
5.1.6 ¿Cómo enseña?.....	61
5.1.7 ¿Cómo planeo su clase?.....	62
5.1.8 ¿Para qué lo enseña?.....	62
5.1.9 ¿Qué evalúa? ¿Cómo evalúa? ¿Para qué evalúa?.....	63
5.1.10 ¿Cuál es la estructura de su clase?	63

5.1.11	¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia en su clase?	64
5.1.12	¿Qué aspecto o problema le gustaría trabajar?	64
5.2	Ciclo 1- Apropriación Metodológica de la Lesson Study	66
5.2.1	Foco Elegido.....	66
5.2.2	Competencia o Habilidad	66
5.2.3	Resultados Previstos de Aprendizaje.....	67
5.2.4	Planeación de la Investigación	67
5.2.5	Descripción del ciclo1	67
5.2.6	Trabajo Colaborativo.....	69
5.2.7	Evaluación del Ciclo Reflexión.....	69
5.2.8	Reflexión General.....	69
5.2.9	Proyección del siguiente Ciclo	70
5.2.10	Análisis Parcial de los Datos.....	70
5.3	Ciclo 2: Temporalidad	70
5.3.1	Foco Elegido.....	71
5.3.2	Competencia o Habilidad	71
5.3.3	5.3.3 Resultados Previstos de Aprendizaje.....	71
5.3.4	5.3.4 Planeación de la Investigación	72
5.3.5	Descripción del Ciclo 2	72
5.3.6	5.3.6 Trabajo Colaborativo.....	76

	10
5.3.7 Evaluación del ciclo de Reflexión	77
5.3.8 Reflexión General.....	78
5.3.9 Proyección del siguiente Ciclo	78
5.3.10 Análisis Parcial de los Datos.....	78
5.3.11 Nota: Adaptación a partir de Maturana (2021).....	79
5.4 Ciclo 3 Renovación de la práctica de enseñanza: Espacialidad.....	79
5.4.1 Foco Elegido.....	80
5.4.2 Competencia o Habilidad	80
5.4.3 Resultados Previstos de Aprendizaje.....	80
5.4.4 Planeación de la Investigación	80
5.4.5 Descripción del Ciclo 3.	81
5.4.6 Acciones de implementación: Sobre la implementación se registraron varias actividades que se lograron concretar además de conectar al estudiante con el gran concepto estructurante Espacialidad, invitando a reconocerlo durante las actividades planteadas.	82
5.4.7 Trabajo Colaborativo.....	84
5.4.8 Evaluación del Ciclo de Reflexión	84
5.4.9 Reflexión general del ciclo 3 en términos de la práctica de enseñanza.....	86
5.4.10 Proyección para el siguiente ciclo.....	88
5.4.11 Análisis Parcial de los Datos.....	88
5.5 Ciclo 4 Institucionalidad y Derechos Humanos.....	89
5.5.1 Foco Elegido.....	90

5.5.2	Competencias o Habilidades	90
5.5.3	Resultado Previsto de Aprendizaje	90
5.5.4	Planeación de la investigación.....	91
5.5.5	Descripción del ciclo 4 en términos de la práctica de enseñanza	91
5.5.6	Trabajo Colaborativo.....	94
5.5.7	Evaluación del ciclo de reflexión	95
5.5.8	Reflexión general del ciclo	96
5.5.9	Proyección para el siguiente ciclo	96
5.5.10	Análisis parcial de los datos.....	96
5.6	Ciclo de reflexión 5 - Culturalidad	97
5.6.1	Foco elegido	98
5.6.2	Competencias o habilidades	98
5.6.3	Resultados previstos de aprendizaje	98
5.6.4	Planeación de la investigación.....	98
5.6.5	Descripción del ciclo 5	99
5.6.6	Trabajo colaborativo.....	102
5.6.7	Evaluación ciclo de reflexión	103
5.6.8	Reflexión General del Ciclo 5	104
5.6.9	Proyección para el siguiente ciclo	104
5.6.10	Análisis parcial de los datos.....	104

6 Hallazgos e interpretación de datos	106
6.1 Hallazgos en la acción de planeación	109
6.2 Hallazgo en Base Implementación.....	112
6.3 Hallazgo Con Sobre la Evaluación de los Aprendizajes.....	116
6.4 Análisis y discusión de subcategorías en la planeación.....	124
6.5 Análisis y discusión de subcategorías en la implementación	126
6.6 Análisis y discusión de subcategorías en la evaluación.....	130
6.7 Evolución Categorías emergentes	141
6.8 Análisis y discusión de subcategorías en la implementación	143
6.9 Análisis y discusión de subcategorías en la evaluación de los aprendizajes	144
7 Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico	148
8 Conclusiones y recomendaciones.....	152
8.1 Recomendaciones	154
9 Referencias	156
10 Anexos....	169

Lista de Anexos

Anexo 1. Formato "Apropiación Metodológica de la Lesson Study".....	169
Anexo 2. Ciclo reflexión 2 Temporalidad.....	169
Anexo 3. Tabla comparativa periodos históricos.....	169
Anexo 4. Describe forma oral o escrita.....	170
Anexo 5. Ciclo reflexión 3 Espacialidad.....	171
Anexo 6. Resolver crucigrama.....	171
Anexo 7. Ciclo reflexión 4 Institucionalidad y derechos humanos.....	172
Anexo 8. Ciclo reflexión 5 Culturalidad.....	172
Anexo 9. Cuadro comparativo Edad media.....	173
Anexo 10. Rutina de pensamiento palabra-frase-oración.....	173
Anexo 11. Rutina de pensamiento completa.....	174

Lista de figuras

Figura 1. <i>Línea de tiempo antecedentes de la práctica de enseñanza</i>	27
Figura 2. <i>Ubicación geográfica de la Institución Educativa Santa Rosalía</i>	29
Figura 3. <i>Ubicación de la Institución Educativa Santa Rosalía</i>	29
Figura 4. <i>Diagrama Etapas de la Lesson Study</i>	48
Figura 5. <i>Adaptación escalera retroalimentación de Daniel Wilson</i>	52
Figura 6. <i>Adaptación elementos de la enseñanza para la comprensión</i>	54
Figura 7. <i>Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo) Maturana (2021)</i>	56
Figura 8. <i>Se muestra el modelo de 12 pasos reflexivos (M-12-Pare)</i>	65
Figura 9. <i>Investigación Sobre la Práctica de Enseñanza Ciclo de Reflexión N° 2</i>	72
Figura 10. <i>Guía aprendizaje 13 y 14</i>	73
Figura 11. <i>Hallazgos encontrados en ciclo</i>	75
Figura 12. <i>Autoevaluación llamada Actividad de refuerzo del Segundo Período</i>	76
Figura 13. <i>Investigación sobre la práctica de enseñanza ciclo de reflexión N.º 3 - Lesson Study</i>	82
Figura 14. <i>Foto del aula clase. Actividad de activación de conocimientos previos</i>	100
Figura 15. <i>Categorías emergentes - Acciones de planeación</i>	111
Figura 16. <i>Categorías emergentes en las acciones de implementación</i>	114
Figura 17. <i>Categorías Emergentes – Acciones de Evaluación</i>	117
Figura 18. <i>Evolución Categorías emergentes – Instrumento de Planeación</i>	141
Figura 19. <i>Evolución Categorías emergentes – Conocimientos Previos</i>	143

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Fortalezas y debilidades ciclo I</i>	69
Tabla 2. <i>Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo 2)</i>	70
Tabla 3. <i>Escalera de retroalimentación</i>	77
Tabla 4. <i>Matriz Dofa Debilidades y fortalezas del ciclo 2.</i>	77
Tabla 5. <i>Análisis Parcial de los datos ciclo2</i>	78
Tabla 6. <i>Escalera de retroalimentación ciclo 3.</i>	84
Tabla 7. <i>Fortalezas y debilidades ciclo IV</i>	85
Tabla 8. <i>Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo 2)</i>	88
Tabla 9. <i>Escalera de retroalimentación</i>	94
Tabla 10. <i>Fortalezas y Debilidades del ciclo 4</i>	95
Tabla 11. <i>Análisis Parcial de los datos ciclo 4</i>	96
Tabla12. <i>Escalera retroalimentación de Daniel Wilson ciclo 4</i>	102
Tabla 13. <i>Fortalezas y debilidades ciclo 5</i>	103
Tabla 14. <i>Análisis Parcial de los datos ciclo5</i>	104
Tabla 15. <i>Subcategorías emergentes ciclo 1</i>	106

Tabla 16. <i>Subcategorías emergentes ciclo 2</i>	107
Tabla 17. <i>Subcategorías emergentes ciclo 3</i>	107
Tabla 18. <i>Subcategorías emergentes ciclo 4</i>	108
Tabla 19. <i>Subcategorías emergentes ciclo 4</i>	108
Tabla 20. <i>Categorías a priori de análisis en Acciones de Planeación en los ciclos I, II, III, IV y V</i>	109
Tabla 21. <i>Categorías a priori de análisis en las acciones de implementación</i>	113
Tabla 22. <i>Resumen categorías emergentes</i>	120
Tabla 23. <i>Recurrencias emergentes Acciones de planeación</i>	122
Tabla 24. <i>Recurrencias emergentes Acciones de Implementación</i>	122
Tabla 25. <i>Recurrencias emergentes Acciones de Evaluación</i>	123
Tabla 26. <i>Antes y después de inicio práctica de enseñanza</i>	135
Tabla 27. <i>Matriz de consistencia con categorías emergentes obtenidas durante el proceso de investigación</i>	146

Introducción

La presente investigación permite dar cuenta de la renovación de la práctica de enseñanza del docente investigador en el área de ciencias sociales, aplicada en la educación básica secundaria, de la Institución Educativa Santa Rosalía del municipio de Palermo, Huila. *La práctica de enseñanza* como lo expone (Alba Vásquez, Atehortúa Leguizamon, & Maturana Moreno, 2020), un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo. Además, no se reduce únicamente a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye mínimamente una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990).

Desde la perspectiva pedagógica, se pueden atribuir a la práctica de enseñanza varias características esenciales en la comprensión del fenómeno, como la complejidad, singularidad, dinamismo e institucionalidad (Alba Vásquez, Atehortúa Leguizamon, & Maturana Moreno, 2020). Se reconoce que las prácticas de enseñanza son únicas y reflejan la realidad al interior de las instituciones educativas, respondiendo a las necesidades de contexto y actores que participan en el proceso (Vásquez et al., 2020). Además, se advierte que el profesor, independientemente de su disciplina, lleva a cabo un conjunto de acciones insoslayables en el proceso de búsqueda de los aprendizajes de sus estudiantes, reconocidas como acciones constitutivas básicas: acciones de planeación, acciones de implementación y acciones de evaluación del aprendizaje (Vásquez et al., 2020).

El problema planteado es: ¿Cómo renovar la práctica de enseñanza de ciencias sociales del docente investigador a partir de la Lesson Study (LS) para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria? La metodología de

Lesson Study se ha convertido en la herramienta adoptada para avanzar en la apropiación de los conceptos estructurantes del área de ciencias sociales, permitiendo construir nuevos conocimientos durante sus ciclos de reflexión. El término de *Lesson Study* deriva de la palabra japonesa *Jyugyo-Kenkyu*, “estudio de la lección”; término que fue acuñado por Makoto Yoshida y que también puede ser traducido como “lección de la investigación” (Lewis, s.f.). La metodología de Lesson Study es una estrategia de desarrollo profesional docente que se centra en la planificación, implementación y evaluación colaborativa de lecciones de enseñanza, con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes.

Gagliardi (1986, citado por Buffa, 2014, p.17) introduce la noción de *concepto estructurante* como un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo del alumno, permitiéndole adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera e incluso transformar los conocimientos anteriores. Por otra parte, la *investigación cualitativa* se puede entender como el estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Herrera, 2017). Es un método trabajo en equipo (Vásquez, 2017).

La investigación realiza un análisis de datos desde la técnica *triangulación de datos*, la cual, según Forni y De Grande (2020), "implica emplear diferentes estrategias con el fin de contrastar un determinado conjunto de observaciones con otros, abordando el mismo fenómeno" (p.9). Es importante aclarar también que la fortaleza de esta técnica radica en trabajar con sujetos de diferentes zonas y que la temporalidad tiene que ver con el estudio del fenómeno en diferentes momentos (Jiménez y García, 2021, p.4). Para su análisis las categorías a priori se obtuvieron los conceptos recurrentes obtenidos desde instrumentos utilizados y las categorías emergentes dada por su frecuencia.

El diseño correspondió a la *investigación acción* se estructura en ciclos de reflexión en los cuales la reflexión es la base para la acción (Colmenares y Piñero, 2008, p.108) y buscan de renovar la práctica de enseñanza. El formato llamado ciclo de reflexión Lesson Study, propuesto por Maturana (2021), contiene elementos jerarquizados distribuidos en diferentes fases. La primera de ellas es la presentación del ciclo con su consecutivo, el título del proyecto, el estudiante, el área de desempeño, el asesor, el foco de la lección, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) o estándar, los resultados previstos de aprendizaje (RPA), el grado o curso, el concepto estructurante y la cantidad de secciones. Luego, sigue la fase de planeación estructurada, compuesta por 7 pasos: actividad, planeación inicial, propósito, afectación del pensamiento, visibilización del pensamiento, planeación ajustada y descripción de las evidencias recolectadas. La tercera fase se llama implementación, con dos pasos: descripción de la actividad y evidencias recolectadas. Una fase importantísima es la evaluación, y finalmente, la fase de reflexión, donde se proyectan actividades para los siguientes ciclos.

La investigación está vinculada al *modelo pedagógico constructivista* adoptado por la institución, de acuerdo con su proyecto educativo institucional (PEI), siguiendo a autores como Zabala (2007), entre otros. Este enfoque implica actividades de enseñanza-aprendizaje que integren la mayor cantidad de contenidos, teniendo en cuenta la diversidad y el contexto de los estudiantes. La planificación es flexible, promoviendo la participación y aportes de los estudiantes, y la evaluación se concibe como un proceso centrado tanto en el grupo como en cada estudiante.

La transformación de la práctica de enseñanza se basa en el enfoque de *Enseñanza para la Comprensión* (EpC), que destaca la importancia de qué hacer con la información, en lugar de simplemente transmitirla. La comprensión se entiende como el desempeño, lo cual implica crear

ambientes de aprendizaje significativos. La adaptación de los elementos de la EpC se lleva a cabo de la siguiente manera: *Tópico generativo interpretado*: ¿Qué contenidos vale la pena enseñar? Es importante revisar los derechos básicos de aprendizaje del área, en el caso de ciencias sociales, y partir de la realidad para determinar los temas más relevantes. *Metas de comprensión*: ¿Qué aspectos de esos contenidos deben ser aprendidos? Se refiere a identificar lo más importante que los estudiantes deben aprender en relación con los contenidos seleccionados. *Desempeños de comprensión*: ¿Cómo se puede promover la comprensión? Son actividades que permiten a los estudiantes manifestar su comprensión, mostrando cómo pueden aplicar lo que han aprendido. *Valoración continua*: ¿Cómo se puede averiguar lo que comprenden los estudiantes? Implica utilizar múltiples actividades que permitan a los estudiantes demostrar sus habilidades o debilidades en relación con la comprensión en cada una de ellas.

El trabajo está estructurado en capítulos que permiten realizar un recorrido a través de diferentes aspectos. Inicia con los antecedentes de la práctica de enseñanza, donde el docente investigador proporciona una línea de tiempo con la trayectoria profesional y los hitos más relevantes de dicha práctica. El recorrido continúa con el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada, reconociendo tanto los factores internos como externos de la planificación curricular en cuatro pasos: *Macrocurrículo*: Se refiere a las leyes y normativas vigentes que influyen en la práctica de enseñanza. *Mesocurrículo*: Se relaciona con la autonomía institucional y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución donde se desarrolla la práctica. *Microcurrículo*: Se refiere al trabajo realizado en el aula, incluyendo la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje y la selección de recursos y estrategias pedagógicas. *Adaptación del currículo a las necesidades educativas especiales*: Se refiere a cómo se adapta la

planificación curricular para atender a la diversidad y las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades u otras necesidades educativas especiales.

El tercer capítulo del trabajo realiza un recuento de la práctica de enseñanza del docente antes de iniciar la investigación, presentando cómo era su práctica de enseñanza previa a su participación en la maestría en pedagogía. A partir de estas comprensiones, se identifican tres grupos de acciones constitutivas básicas en toda práctica de enseñanza: acciones de enseñanza, acciones de implementación y acciones de evaluación del aprendizaje, según Alba et al. (2020).

El cuarto capítulo del trabajo reconoce que la investigación se desarrolló bajo los parámetros de la investigación acción, y se establecen el nombre de la investigación y los objetivos planteados, así como el método utilizado para obtener los resultados esperados. En el quinto título, se destaca la importancia de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, como la acción de planeación, la acción de implementación y la acción de evaluación, adaptándolas a la metodología de Lesson Study.

En el quinto título del trabajo, se presentan los *ciclos de reflexión* como un elemento primordial para el análisis y los hallazgos encontrados en cada ciclo. Estos ciclos permiten la conexión entre las diferentes propuestas con el objetivo de renovar la práctica de enseñanza. Se destaca la labor de los pares académicos que invitan a seguir la ruta establecida mediante la propuesta adoptada, reconociendo que las actividades deben ser planeadas y evaluadas durante los ciclos mencionados.

En el sexto capítulo, se aborda la interpretación de datos como resultado de la ejecución de los ciclos de reflexión, utilizando el *Modelo en la narración de ciclos de reflexión acción educativa- Modelo de 12 pasos reflexivos (M-12-PARE)* suministrado por Maturana (2022). Se

busca información que permita encontrar hallazgos que reflejen la renovación de la práctica de enseñanza. Para describir las actividades realizadas, se establecieron categorías centrales, subcategorías y categorías emergentes, las cuales surgieron de los datos en base a su recurrencia a lo largo de cada ciclo de reflexión.

El séptimo paso del trabajo consiste en definir las comprensiones obtenidas en la presente investigación, las cuales son el resultado de la renovación de la práctica de enseñanza del docente investigador, a partir del análisis de la práctica de enseñanza dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y apoyado en la metodología Lesson Study, así como los aprendizajes adoptados a lo largo del proceso. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio. En las conclusiones se resumen los hallazgos encontrados en torno a la investigación sobre la propia práctica de enseñanza. Se destacan las particularidades específicas y se relacionan con teorías previas con décadas de historia. Además, se incluyen recomendaciones para futuras investigaciones o para la aplicación en la práctica de enseñanza, con el objetivo de seguir mejorando y aportando al conocimiento pedagógico.

1 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

El docente-investigador, con 16 años de experiencia, es un apasionado del trabajo que realiza desde el aula, impregnando con respeto, armonía y sinceridad el desafío que impone ser docente. Sobresale por su habilidad para escuchar a los estudiantes, lo cual es necesario para entablar conversaciones que permitan comprender su forma de vida, sus temores, anécdotas y todos los mensajes que deben ser escuchados. Dentro del aula, es alegre pero disciplinado, permitiendo a los estudiantes conectarse con el ambiente en el que los pactos del aula están claramente establecidos e invitándolos a esforzarse en las tareas encomendadas.

Es una persona colaboradora y desinteresada que disfruta enfrentando retos. Es ingeniero de sistemas, egresado de la Universidad Antonio Nariño en el año 2002, con un diplomado profesional en Formación Pedagógica de la Universidad Surcolombiana en el año 2006. Además, es técnico en Salud Ocupacional, egresado del SENA en el año 2014. Es apasionado por el aprendizaje, lo que lo ha llevado a estudiar numerosos cursos cortos, entre los que se destacan: Soporte Vital Básico, Salud Ocupacional, Planes de Emergencia, Controles y Seguridad Informática, Trabajo Seguro en Alturas Avanzado, English Dot Works Level 1, Curso de Fundamentación de Ensamble y Mantenimiento de Computadores para los Procesos de Soporte Técnico, y Curso de Diseño de Bases de Datos en SQL. En los últimos años, se ha dedicado a cursos virtuales que enseñan tareas específicas, como el uso de Google Meet y plataformas como neolms.com, un sistema de aprendizaje en línea que permite crear clases, evaluar y seguir el progreso de los estudiantes.

Ser docente significa dedicar su vida a ser una mano amiga en este gran laberinto llamado educación. Algunos estudiantes pueden ver la secundaria como algo imposible o innecesario, por lo que transformar esta actitud es un reto personal que requiere esfuerzo para motivar el cambio. A nivel personal, significa compromiso y la necesidad de capacitarse y reorientar estrategias para ayudar a aquellos que están desorientados en la calle. En otras palabras, el profesor es alguien que se involucra con la comunidad, se conecta con la vida de personas inimaginables, los escucha sin robarles sus sueños y transforma sus almas sin tocar su espíritu. Es una figura paternal en tiempos difíciles y corrige cuando es necesario.

1.1 Trayectoria Profesional y los Hitos Más Relevantes de la Práctica de Enseñanza

El docente-investigador inició su labor en el sector público el 18 de julio de 2005, adscrito a la Secretaría de Educación Departamental del Huila, siendo parte de la primera generación de docentes nombrados bajo el Estatuto Docente 1278. Se desempeñó como profesor de tecnología, informática e inglés durante 6 años en la Institución Educativa Sylvania, ubicada en la zona rural del municipio de Gigante. La experiencia adquirida fue invaluable, ya que trabajaba con la realidad que se vive en el campo, con las limitaciones en cuanto a instalaciones físicas, laboratorios, tecnología e informática.

Los estudiantes se caracterizaban por su deseo de aprender y su respeto hacia los docentes. Todo era nuevo para ellos y su capacidad se reflejaba en cada tarea encomendada. Un logro significativo del docente fue aprobar el periodo de prueba y pertenecer a la planta con derechos de carrera. Las herramientas de trabajo eran susceptibles de mejora, por lo que se dedicó a hacer funcionales los computadores, teniendo en cuenta que solo el 30 por ciento de ellos estaban en funcionamiento. Gracias a su iniciativa propia, se repararon la mayor cantidad de equipos posibles y se adecuó un espacio adecuado para cumplir con la misión encomendada.

Las clases de inglés representaron un desafío, pero a través de una constante comunicación con la profesora titular del área, se logró desarrollar estrategias para la planificación de estas.

Durante su estancia en el sector público educativo, el docente-investigador enfrentó dificultades para comprender el funcionamiento del sistema y se encontró con la evaluación docente, que requería presentar en detalle las tareas desarrolladas durante el año. Sin embargo, asumió con responsabilidad la importancia de su labor, al reconocer que en sus manos está el futuro de Colombia y que sus estudiantes son un fiel reflejo de la responsabilidad con la que enfrenta su compromiso.

En el año 2012, el docente fue trasladado a la Institución Educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, ubicada en la zona urbana del municipio de La Plata, conocido por su folclore huilense. Allí asumió como titular del área de tecnología e informática, cubriendo la asignatura en todos los grados. Sin embargo, se enfrentó a nuevos retos, ya que la institución tenía un mayor número de estudiantes por grado, con más de 40 alumnos por salón, y se enfrentaba a problemas sociales como familias disfuncionales, consumo de sustancias psicoactivas y estudiantes pertenecientes al Bienestar Familiar a la espera de ser adoptados.

En el año 2013, por solicitud del coordinador, el docente asumió la asignatura de Estadística en el grado 11, como parte de una estrategia para mejorar los resultados en el área de Matemáticas. Gracias a su dedicación y esfuerzo, obtuvo buenos resultados en las pruebas ICFES de ese año, lo que lo llevó a ser asignado al grado 10 con la misma asignación de Estadística. Además, en el área de tecnología, se apropió de los contenidos y laboratorio de Robótica, y fue ponente con un proyecto de robótica en el XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013, realizado en Medellín. Esto demuestra su compromiso con la

actualización y mejora de sus prácticas pedagógicas, buscando innovar en el uso de la tecnología en la educación.

A pesar de los logros del docente, el área buscó la promoción de estudiantes con calificación definitiva, limitándose al desarrollo de talleres con la misma estructura, desconociendo las habilidades y evolución del estudiante en el desarrollo de las acciones planteadas durante el año lectivo. El estudiante se limitó a responder lo que quería escuchar el docente. El año 2017 lo llevó a la institución educativa Santa Rosalía, zona rural del municipio de Palermo, al noroccidente del Huila, ubicada en medio de montañas, una hermosa institución. Se desempeñó en su área de tecnología e informática y cubrió, en un comienzo, el área de Castellano en el sexto grado.

La materia de sociales fue su nuevo reto en el sexto grado, iniciando con mucha expectativa y compromiso. La lectura, las izadas de bandera, los mapas, las evaluaciones tipo selección múltiple con única respuesta y el discurso entraron en escena; la motivación de los estudiantes fue buena en mi primer año, 2019. El compromiso para el 2020 fue la transformación constante de las actividades en el aula. La expectativa se incrementó con la aceptación en la maestría en la Universidad de la Sabana, patrocinada por Minciencias y la Gobernación del Huila, bajo el convenio 864.

Durante el presente año lectivo 2020, el cambio en medio de la pandemia del Covid-19 fue la meta a vencer. Comunicarnos con los estudiantes en zonas tan alejadas, donde la señal de celular, internet y transporte terrestre son nulos, significó muchos retos para el desarrollo educativo, tal como sucedió en muchas veredas del país. La motivación y la flexibilidad en el currículo fueron el común denominador en dicha época, lo cual implicó una transformación en

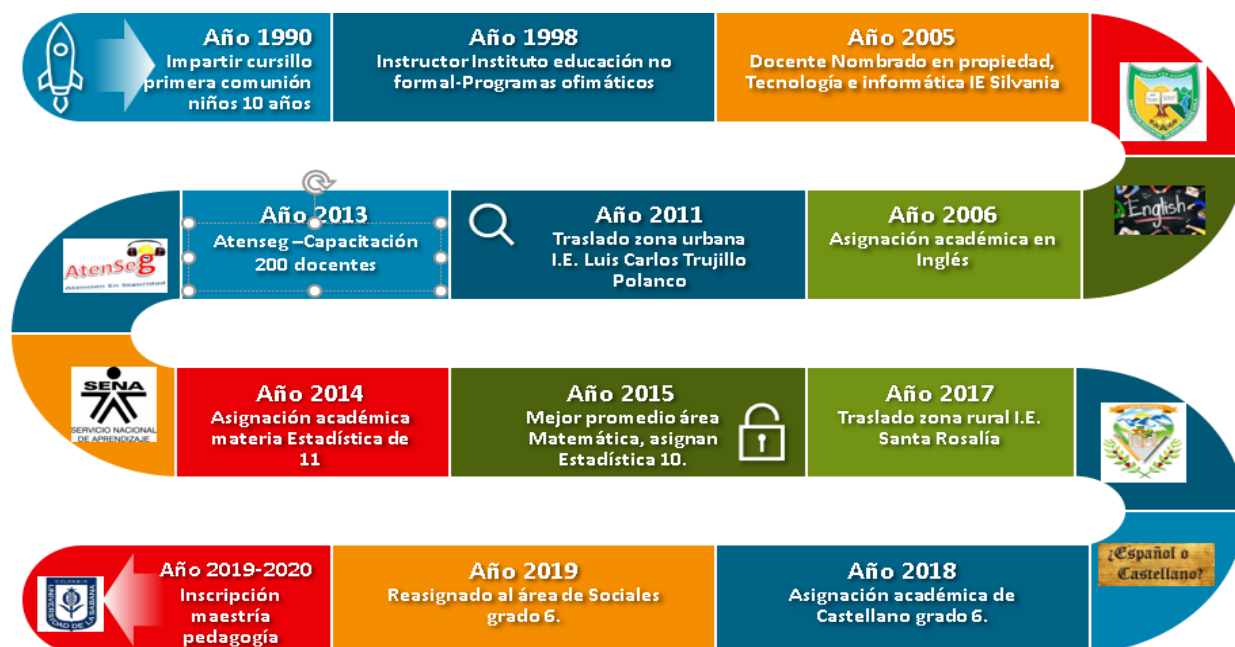
las estrategias metodológicas aplicadas en el aula. El inicio de la maestría con sus retos pedagógicos llevados al aula implicó un conocimiento profundo del quehacer docente, invitando a la reflexión sobre nuestra práctica y el conocimiento de la institución.

El objetivo próximo se desarrolló: la comunicación se dio con la mayor cantidad de estudiantes y al final la temporada escolar fue la que obtuvo el menor índice de reprobación.

El docente no se encontró a gusto con el área de Castellano en el grado sexto, a pesar de que los estudiantes parecían comprender durante las clases. Se puede concluir que el docente investigador demostró interés por desarrollar sus actividades lo mejor posible, pero a pesar de los logros obtenidos, dejó a un lado al estudiante y se dedicó a presentar contenido sin el feedback necesario para demostrar la verdadera comprensión.

Figura 1.

Línea de tiempo antecedentes de la práctica de enseñanza



Nota. Elaboración propia

2. Contexto en el Que Se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

El docente investigador reconoce, a partir de Vygotsky, que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias. La persona construye su comprensión del mundo mediante la interacción social, motivo por el cual no se puede separar el contexto del desarrollo de los estudiantes dentro y fuera de las aulas. En la misma línea teórica, Piaget (2020) manifiesta que los individuos logran la comprensión de su mundo mediante la interacción con su entorno.

La Institución Educativa Santa Rosalía se encuentra ubicada en la vereda El Dorado, en el municipio no certificado de Palermo, en el departamento de Huila, Colombia. Está situada en las inmediaciones de la cordillera central, en el centro de la vereda, y se encuentra al borde de la carretera que conduce a Planadas, en el departamento de Tolima, a unos 30 kilómetros de Palermo. La institución cuenta con dos sedes principales: Santa Rosalía, donde funciona la parte administrativa y los grados de primaria, sexto, séptimo y octavo, y La Lindosa, donde se encuentran los grados de noveno, décimo y once. En total, la institución cuenta con 19 sedes, todas ubicadas en la zona rural en las inspecciones del Paraguay y El Carmen, en el municipio de Palermo, Huila.

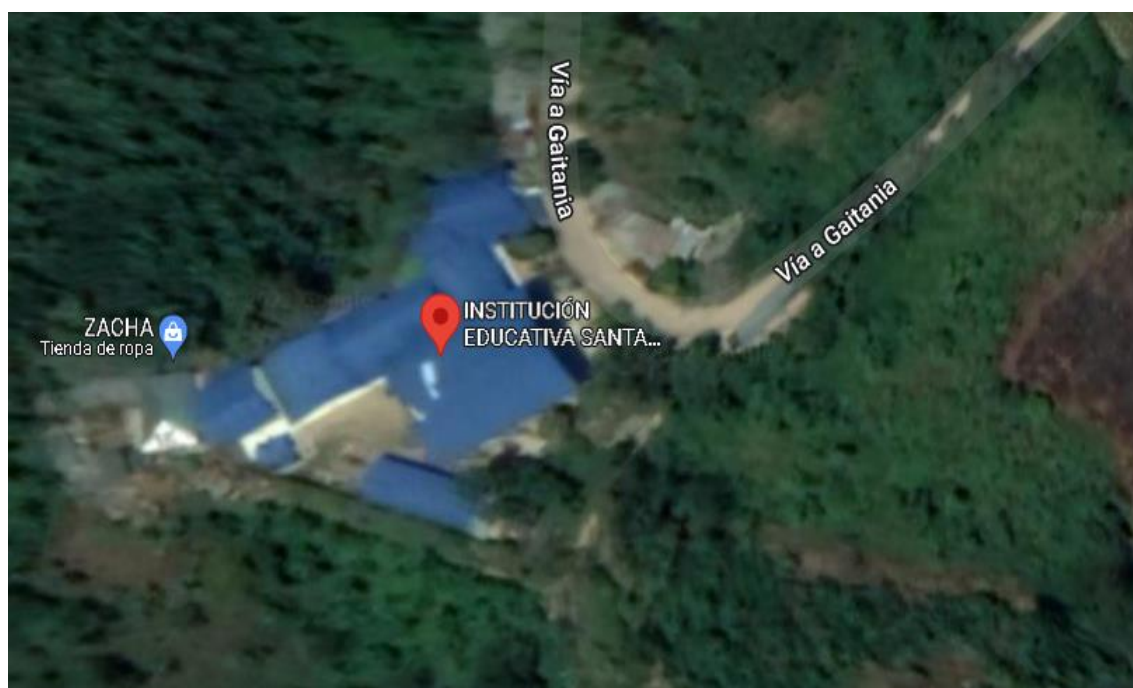
En cuanto al clima, la región presenta variaciones debido a la altitud. En general, la temperatura promedio está entre 15 y 25 grados centígrados, con leves variaciones a lo largo del año debido al cambio de estación seca (verano) a estación lluviosa (invierno). La principal vía de comunicación entre veredas es la carretera nacional que va desde el municipio de Neiva hasta Planadas Tolima, es una vía bastante congestionada por vehículos de carga pesada como

volquetas y camiones cargados de mármol, provenientes de la vereda la Lupa y el Socorro; por este motivo el estado de la vía es regular sobre todo en tiempo de invierno.

El servicio de transporte lo presta la empresa Coomotor con bus escalera y camioneta 4x4 realizando una sola ruta, por consiguiente, es categorizada como zona de difícil acceso según el Decreto 521 de 2010. Un 30% de los estudiantes viven cerca al colegio y el 70% restante para llegar a la institución debe hacerlo en algún medio de transporte, algunos estudiantes siguen un desecho o trocha y duran 2 horas o más para llegar a la escuela. El tiempo en moto también es de 2 horas. Estas circunstancias condicionan la cobertura en la institución.

Figura 2.

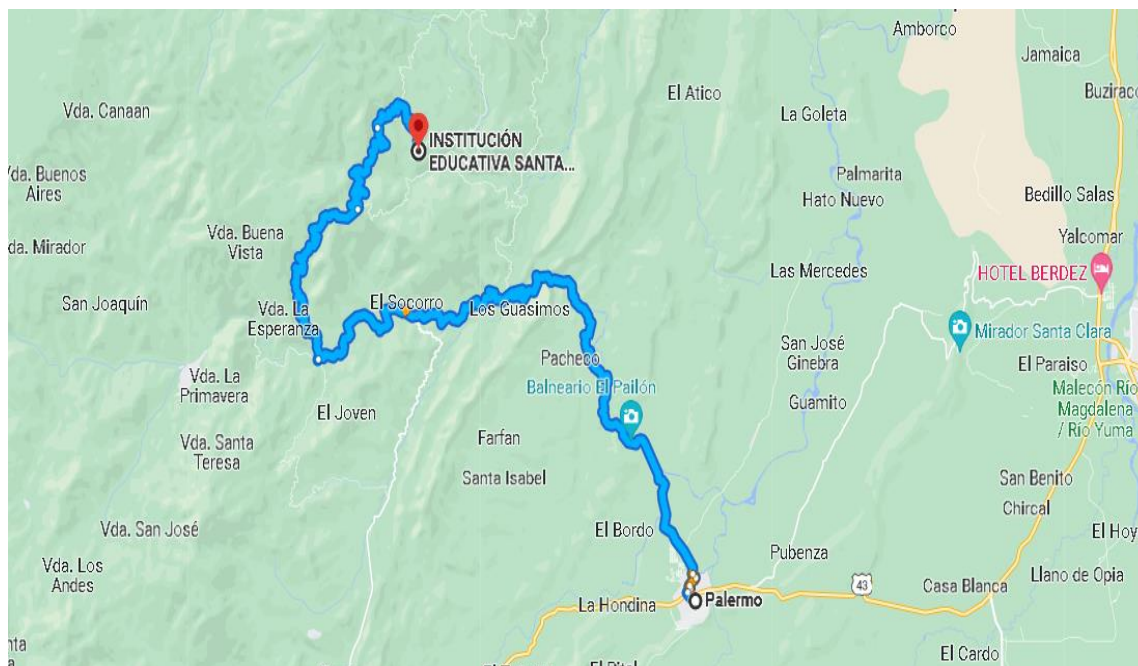
Ubicación geográfica de la Institución Educativa Santa Rosalía



Nota. fotos descargadas desde Google Maps

Figura 3.

Ubicación de la Institución Educativa Santa Rosalía



Nota. mapa descargado de Google Maps.

Para analizar el contexto de la Práctica de Enseñanza estudiada se recurrió a tres perspectivas teóricas, primero desde los Niveles de concreción curricular (Cabrerizo et al., 2007); segundo desde los desafíos de la práctica de enseñanza (Longhi); tercero desde las arquitecturas de la práctica pedagógica de (Kemmis).

2.1 Análisis del contexto de la práctica de enseñanza desde los niveles de concreción curricular

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020).

La concreción curricular, según Cabrerizo et al. (2007), se trata de una enseñanza adaptativa y personalizada, y para ello, el sistema educativo permite establecer sucesivos niveles de concreción curricular, lo que supone potenciar su autonomía pedagógica en varios niveles de decisión. Para su estudio (Maturana, 2021), se ha dividido en 4 grupos: el primero, macrocurrículo; el segundo, mesocurrículo; el tercero, microcurrículo; y el cuarto, nanocurrículo.

El primer grupo, definido como *macrocurrículo* (Maturana, 2021), hace referencia a los consensos a nivel internacional derivados de acuerdos, convenciones o leyes blandas, los cuales recogen las tendencias globales y transversales. Así mismo, en este grupo se recogen las políticas de origen nacional, leyes, lineamientos, orientaciones o criterios metodológicos generales para cada programa académico, tomando en consideración los objetivos, contenidos específicos, competencias que deben alcanzar los estudiantes, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.

Este marco global es necesario para orientar, hacer realidad y contribuir a la construcción y desarrollo del profesional desde la perspectiva nacional e internacional. Entre los actores dinamizadores de esta concreción se encuentran expertos políticos, científicos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y profesores (Maturana, 2021). En este sentido, es indispensable tener en cuenta la importancia de los DBA (enunciados flexibles que permiten procesos de actualización en contextos particulares de práctica).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran en coherencia con los Lineamientos Curriculares (LC) y con los Estándares Básicos de Competencias (EBC), en tanto plantean la secuenciación de los aprendizajes en cada área año a año, buscando

desarrollar un proceso que permita a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados (MEN, 2016).

Los DBA conectan al docente con el estudiante en el contexto apropiado para comprender el área y grado, según la programación curricular señalada, con el objetivo de evidenciar un aprendizaje continuo a través de la educación formal. Los DBA se organizan bajo 4 ejes articulados: espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y derechos humanos, los cuales se definirán en la presente investigación como conceptos estructurantes. El concepto anterior es definido por Gagliardi (1985) como "un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, e incluso transformar los conocimientos anteriores" (p.34). De esta manera, el concepto es de vital importancia para la presente investigación.

En cuanto al *Mesocurrículo*, este nivel (Maturana, 2021) toma como punto de partida el nivel anterior, lo cual permite y promueve el desarrollo de la autonomía de cada institución, convocando la consideración protagónica del contexto sociocultural propio de la institución educativa. Es decir, se enfoca en el contexto institucional sobre el cual pretende incidir de manera inmediata. En este nivel se encuentran el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus apuestas misionales, la visión de la institución, la organización, los actores y la administración, así como los recursos disponibles y la relación con el entorno. También se incluye el diseño curricular institucional de los programas de formación articulados, que abarca los objetivos, metodologías, recursos, concepciones y criterios de evaluación (Maturana, 2021).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) en sus siglas, es reconocido como la carta de navegación de las instituciones públicas, garantizando una ruta singular que asegure la

administración en todos los aspectos, como se cita en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994. A través de la identificación de problemas y sus orígenes, objetivos, estrategias pedagógicas, organización de planes de estudio, reglamento o manual de convivencia, gobierno escolar, programa educativo, entre otros, toda institución educativa debe elaborar, poner en práctica y actualizar constantemente este documento maestro. Además, debe ser construido por la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes y personal administrativo.

El tercer grupo corresponde al *microcurrículo*, que es el nivel en el cual se concreta la acción en el aula o escenario de aprendizaje como ámbito marco. En este nivel, se materializa la intervención pedagógica del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica planificar, implementar y evaluar los aprendizajes, con el objetivo de asegurar el desarrollo de competencias académicas y personales específicas. La ruta de desarrollo se plasmará en los diferentes módulos de formación estructurados en lecciones propias del plan, tomando como referencia el marco institucional al cual representa o pertenece. Esto incluirá la planificación de elementos esenciales, como los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA), el método de enseñanza, y los criterios, métodos y técnicas e instrumentos de evaluación (Maturana, 2021).

La definición de los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) se especifica claramente como "las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre al completar un espacio académico" (Universidad de la Sabana, 2020). Los RPA son el complemento perfecto de los DBA planteados por el MEN (2016) como lo menciona la fundamentación teórica de los DBA, en su producto nro. 11, se encuentra que:

Es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, por el contrario, deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados curricularmente en planes de estudio, de área y de aula. ("Lineamientos curriculares. Objetivo de aprendizaje: ¿Qué son los?")

En el Seminario Taller De Investigación Pedagógica, por medio de un formato llamado Matriz de ciclos de Reflexión, se instruye sobre cómo definir los RPA en sus 4 instantes: 1-RPA de Conocimiento, 2- RPA de Propósito, 3- RPA- Método, 4- RPA- Comunicación. Construyendo el formato se utiliza los DBA o estándares de competencia y en base a ellos se crean los RPA mencionados. Según la fase cognitiva pedagógica de Bruner (2008) el currículo debe estar organizado en espiral, lo que significa que debe ser reestructurado o actualizado periódicamente, teniendo en cuenta las dificultades que se plantean en el contexto. Se plantea desde el área de ciencias sociales un trabajo continuo utilizando estrategias como texto guía, lecturas complementarias, videos, mapas conceptuales y mentales, gamificación o actividad encuentra el tesoro, así como características especiales de cada tema, ubicación geográfica mediante mapas, estimulación del pensamiento con rutinas de pensamiento y figuras representativas para activar el mismo, fomentando la retroalimentación de los temas.

La actividad pedagógica dentro del aula fue proyectada para el grado sexto durante el año 2020-2021, y para el año 2022 en el grado séptimo de educación básica secundaria. Ambos cursos contaron con aproximadamente 18 estudiantes. El área de sociales tiene una intensidad de 4 horas semanales, fraccionada en las materias de historia, geografía, constitución política y catedra de la paz ley 1732 de 2014. Sin embargo, durante la inesperada pandemia del Covid-19, las clases presenciales fueron canceladas en 2020 y 2021, en busca de alternativas para mantener

la cobertura durante la pandemia. La cobertura y calidad del servicio de telefonía móvil y datos en algunos rincones de la institución eran nulos, lo que dificultó la comunicación y participación de los estudiantes. Al principio, la comunicación y entrega de guías se realizaban de forma asincrónica a través de grupos de WhatsApp. Este medio permitió informar y compartir guías que debían ser desarrolladas y entregadas en una fecha determinada mediante fotos.

A mediados del año 2021, con la iniciativa de padres familia de instalar internet por radio enlace y compra de datos en sus redes móviles, se determinó iniciar clases sincrónicas por medio de Google Meet; pero solo el 40% de los estudiantes participaron de este tipo de modalidad y el resto por WhatsApp o compañeros que le hacían el favor de enviar los trabajos por ellos. Durante el mes de septiembre del año 2021, se inician las clases presenciales, con los protocolos de bioseguridad propuestos por los entes de salud reguladores.

El cuarto nivel hace referencia al *Nanocurrículo*, concepto desarrollado por Maturana (2021), quien lo considera como un nivel de concreción en el cual se realiza una adaptación curricular significativa de los elementos del currículo para dar respuesta a estudiantes con necesidades educativas especiales o altas capacidades, siguiendo las pautas establecidas por la Política de Educación Inclusiva. El decreto 1421 de agosto 29 de 2017, reglamenta la educación inclusiva en nuestras instituciones permitiendo generar educación de calidad para personas con discapacidad, con el objetivo de garantizar acceso, la permanencia y la promoción de estos.

Según Bruner (2008, citado por Guilar, 2009):

Cuando los alumnos asisten a una escuela o a la Universidad, en un contexto natural situado o “in vivo”, no están haciendo más que interiorizar las prescripciones normativas

culturales (las reglas, conocimientos, normas y tradiciones) y, además, construir modos de imaginar y compartir la realidad (p.89).

2.2 Análisis del Contexto de la Práctica de Enseñanza Desde los Desafíos de la Práctica Pedagógica

Sin duda, desconocer el cruce generacional de estudiantes que convergen en un mismo espacio, así como no comprender las expresiones, gustos, metas y necesidades de los estudiantes, plantea desafíos y problemas para el desarrollo del ejercicio pedagógico. Es de suma importancia, como lo expone Longhi (2009), reducir esta brecha generacional: "Esta visión desde los contextos permite analizar la compleja situación actual y la necesidad de trabajar con el docente en una visión integral, sistémica y dialéctica que abarque sus saberes disciplinares, didácticos, comunicacionales y de gestión de propuestas didácticas" (p.56).

Como plantea Longhi (2009), existen tres contextos diferentes: situacional, lingüístico y mental. Partiendo del gran problema generacional en el cual docentes, padres de familia y gobernantes se desenvuelven o viven en ambientes diferentes, desconociendo las exigencias del estudiante a cautivar; esto lleva al docente investigador a reflexionar sobre lo que realmente sucede en las aulas.

El contexto situacional se refiere al lugar físico donde se encuentra ubicada la institución educativa y la historia que la acompaña, así como la del docente y los estudiantes. En este caso, el docente investigador ubica su institución en una zona rural del municipio de Palermo, al noroccidente del departamento de Huila, en una región de montaña conocida como cordillera central. Esta zona ha experimentado el impacto del conflicto armado en el pasado, pero se considera actualmente un territorio de paz.

La variación de altitud en la zona define la temperatura y permite el cultivo de diferentes productos agrícolas, siendo el café uno de los principales, lo cual atrae a recolectores temporales conocidos como "forasteros" durante la época de cosecha, generando empleo en la región. Además, en la zona baja de la Lupa, se encuentra el Hueco, caracterizado por la explotación minera de productos como el mármol blanco y la dolomita, que tienen diversos usos en la industria y la agricultura. Estos factores geográficos, económicos y sociales del contexto situacional influyen en la realidad educativa de la institución y en la experiencia de docentes y estudiantes en el aula.

Por otra parte, *el contexto lingüístico* reconocido como el desafío del docente, en este aspecto es hacer transitar al alumno desde el lenguaje que dispone hacia el lenguaje de las ciencias. el docente investigador se caracteriza por escuchar al estudiante, un ejemplo de ello lo encontramos en la entrevista que el mismo realizó a una estudiante llamada Ana. esta estudiante es un referente cuando comenta con su compañero "me quedé dormida", "es aburrido la clase", "no entendí". A partir de la entrevista con la niña, de su relato se pudo concluir que cuando un estudiante dice no entender, significa que el lenguaje utilizado no es lo suficiente sencillo para ser absorbido. No entender fue uno de tantos detonadores para comprender que era necesario el cambio de las estrategias utilizadas durante las clases.

Para concluir, tenemos *el contexto mental*, del cual es importante resaltar referentes y significados (personales y sociales) que tienen los docentes y los alumnos, y que se activan ante la demanda de una tarea. (Longhi, 2009). El docente investigador descubre que los estudiantes en las actividades planteadas utilizan el plagio o la copia como argumento válido para presentar sus tareas, lo cual conlleva a una metodología que se enfoca en la memorización y no profundiza en

sus hallazgos. Comprender las variables que afectan o apoyan el aprendizaje de los educandos permite generar alternativas dentro del marco de la enseñanza para la comprensión.

2.3 Análisis del Contexto Desde las Arquitecturas de la Práctica de Enseñanza

Como Kemmis (2014, citado por Ballestas y Pedroza, 2016) establece, en lo concerniente a las prácticas pedagógicas, pueden identificarse tres elementos de análisis: los *discursos*, las *acciones* y las *relaciones en cada clase*.

Los discursos se refieren al uso que cada participante hace del lenguaje: el discurso propio del docente, el discurso de los estudiantes, el discurso que se da entre docente-estudiante, estudiante-docente y con los miembros de la comunidad educativa (Ballestas y Pedroza, 2016). El discurso, como práctica pedagógica, trasciende más allá de una simple comunicación. Está relacionado con el contexto donde se desarrolla la práctica de enseñanza y expresa respeto, seguridad y feedback, involucrando aspectos lingüísticos, emocionales y culturales. En este sentido, la apuesta del docente investigador fue escuchar al estudiante dentro y fuera de las aulas de clase, generando confianza y motivación para atender las opiniones respecto a sus actividades académicas. Fue una tarea dispendiosa acrecentada por el confinamiento debido a la pandemia del Covid-19, la inseguridad en los estudiantes, el temor de ser escuchados y el encuentro en el aula después de tantos meses estuvo presente durante los primeros meses de la práctica. En la perspectiva de Unamuno (2003b citado por Ballestas y Pedroza, 2016) sostiene que:

El proceso de enseñanza como construcción social debe permitir la reflexión sobre el uso y las particularidades que adquiere el discurso en virtud de un contexto y de la relación docente – estudiante en la cotidianidad del aula. Indica que “el paso por la escuela ofrece un conjunto de situaciones particulares que exigen quienes participan en ella, varios tipos

de adecuaciones comunicativas que muchas veces son exclusivas de este tipo de contextos (p.8).

Las *acciones* establecen relaciones entre los participantes, las actividades, la planta física, la ubicación del salón, la iluminación, la ventilación, las ventanas, la puerta y los recursos educativos que se utilizan (Ballestas y Pedroza, 2016). Son las actividades que forman parte de la práctica de enseñanza en un momento y un lugar determinado, el manejo de la clase y el diseño de materiales. El docente investigador utilizó la sala de informática durante los ciclos de reflexión, adecuando material didáctico a las condiciones establecidas en este espacio, disponiendo de televisor para proyectar los recursos como guías en formato pdf, videos, diapositivas, mapas, talleres, siendo estos los más utilizados. Los computadores fueron empleados como libros de consulta con la instalación previa de recursos a usar, en un comienzo las actividades fueron individuales y al final se recurre al trabajo en grupo, una estrategia que conecta al grupo por medio de las rutinas de pensamiento.

Las *relaciones*, la relación entre los miembros de la comunidad educativa, identificando los vínculos sociales y afectivos (Ballestas y Pedroza, 2016). El docente promueve un ambiente de respeto, tolerancia y solidaridad, tanto con docentes como entre estudiantes, generando condiciones propicias para una práctica de enseñanza acorde a la realidad y al contexto. El trabajo en grupo estimuló la tolerancia y respeto escenario perfecto para intercambiar ideas con el fin de lograr mayores comprensiones.

3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Según Alba et al. (2020), se considera *práctica de enseñanza* "el conjunto de acciones que los profesores desarrollan a diario como consecuencia del compromiso laboral adquirido, cuyo propósito es el de 'enseñar' a otros" (p.56).

En el informe, el docente investigador presenta su práctica de enseñanza antes de iniciar la maestría en pedagogía en septiembre de 2020. Su enfoque estaba en la transmisión de información y "conocimientos", utilizando libros, fotocopias, videos y evaluaciones escritas como medios de trabajo. Durante este tiempo, pensaba que su trabajo estaba bien, desde su punto de vista. Sin embargo, se planteaba preguntas como: ¿Por qué los estudiantes pierden las evaluaciones? ¿Por qué los resultados académicos de los estudiantes no son los esperados? Estas preguntas formaban parte de su quehacer diario. Las evaluaciones tipo memorísticas no arrojaban los mejores resultados. Cuando se realizaba una revisión en grupo, todos tenían las respuestas correctas, pero en las evaluaciones escritas ocurría lo contrario.

3.1 Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza

A partir de estas comprensiones se concibe que toda práctica de enseñanza, cobija por lo menos tres grupos de acciones constitutivas básicas: acciones de *enseñanza*, acciones de *implementación* y acciones de *evaluación del aprendizaje* (Alba et al., 2020).

3.1.1 Acciones de planeación

La acción de planeación es definida según Abdala (2018) como:

La aplicación racional de la mente humana en la toma de decisiones anticipatoria, con base en el conocimiento previo de la realidad, para controlar las acciones presentes y prever sus consecuencias futuras, encausadas al logro de un objetivo (UNAM, 2011, p.56).

Al respecto el docente investigador revisaba el currículo, para tener en cuenta los temas, así como también la guía de sociales del grado correspondiente. Algunas veces buscaba información en internet o descargaba videos directamente de la página de YouTube; hasta que finalmente la clase estuviera planeada. En la institución debe entregarse al comienzo de año la planeación de las actividades a realizar, este llamado Plan de aula es prácticamente el mismo currículo solo que sin la introducción. Además, se lleva el formato Plan de clase donde se estipula el control de horas por semana trabajadas, el tema realizado, observaciones a los proyectos transversales, si se trabajaron. Estos formatos servían para saber en qué tema iba con un grado en particular.

3.1.2 Acciones de implementación

En esta etapa del proceso el profesor realiza su acción de enseñanza, ejecuta las actividades y tareas diseñadas en la planeación, interpreta las situaciones de aula, evalúa los aprendizajes y comprensiones que sus estudiantes van alcanzando (Alba et al., 2020).

La actividad predominante durante las clases eran los dictados, los cuales se utilizaban para transmitir información o “conocimientos” utilizando como medio de trabajo libros, fotocopias, con los cuales el control de clase y disciplina disfrazaba el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo en grupo obedecía a la toma apuntes del tema propuesto y los talleres establecidos en los libros utilizados. De vez en cuando compartía un video con la excusa de reforzar los temas propuestos.

3.1.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes

Estas acciones hacen referencia a los procedimientos, operaciones o actividades que despliega un profesor con el propósito de recabar información que le permita valorar y reconocer

los aprendizajes de sus estudiantes y la relación de estos con sus acciones de enseñanza (Alba et al., 2020).

Las evaluaciones de los aprendizajes realizada por el docente investigador estaban dirigidas a revisar el cuaderno de apuntes, evaluaciones periódicas con preguntas de selección múltiple con única respuesta, donde lo memorístico marcaba la pauta; para ello se enviaba un archivo en formato PDF, al miniportátil entregado a cada estudiante y las respuestas las marcaban en una hoja de respuestas improvisada o fotocopiada dependiendo de la cantidad de preguntas. También se realizaron algunos talleres que vienen en los libros de ciencias sociales, de los cuales en ocasiones hacia evaluación oral. El miedo rondaba en las valoraciones finales de los estudiantes, la presentación del cuaderno era una opción muy importante para no reprobar la materia.

4 Descripción de la investigación

La presente investigación toma como objeto de estudio la PE y establece como propósito su renovación para el mejoramiento de los aprendizajes a partir de un análisis y evaluación de las practicas con los estudiantes. El docente investigador reconoce que su práctica de enseñanza debe ser renovada para el logro de mejores y más profundos aprendizajes en sus estudiantes de educación básica secundaria en el área de ciencias sociales en la institución educativa Santa Rosalía del municipio de Palermo en el departamento del Huila.

4.1 Formulación del Problema de Investigación

Para el estudio de la práctica de enseñanza el docente investigador pretende responder a problemas presentados en el contexto educativo que puedan verse reflejados en el aprendizaje de los estudiantes. El problema se declara a continuación a partir de la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo puede renovar la práctica de enseñanza de ciencias sociales el docente investigador a través de la Lesson Study para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en los estudiantes de educación básica secundaria?*

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo General

Analizar el proceso de renovación la práctica de enseñanza de un profesor de ciencias sociales a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.

4.2.2 *Objetivos específicos*

1. Identificar las características de la práctica de enseñanza de ciencias sociales del profesor investigador en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación de los aprendizajes en educación básica secundaria de la Institución Educativa Santa Rosalía.
2. Determinar una propuesta pedagógica que apoyada en ciclos de reflexión favorezcan la renovación de la práctica de enseñanza y el mejoramiento de la apropiación de conceptos estructurantes y en general el aprendizaje en ciencias sociales de los estudiantes de educación básica.
3. Examinar la incidencia de la propuesta pedagógica sobre la renovación de práctica de enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de educación básica secundaria

4.3 *Enfoque*

Para Taylor y Bodgan (1987) la investigación cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: “las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable” (p.56). Este tipo de metodología permite describir los fenómenos que interactúan durante el proceso enseñanza-aprendizaje, a la vez que se caracteriza por desplazarse al contexto donde acontecen las experiencias. en dicho proceso el investigador recoge todos los momentos de las situaciones vividas por los participantes dentro de su emplazamiento natural (Almudena, 2015).

El docente investigador se centra bajo el enfoque de la investigación cualitativa que emerge de la investigación acción, lo cual permite conocer, investigar y evaluar su práctica de enseñanza. Como expone Ramírez (2022):

La investigación cualitativa ha de dar(se) razón de la forma como investiga y de la pertinencia para formular sus problemas de investigación, de sus métodos de recoger y analizar información confiable y para producir conocimiento útil y relevante. Por lo anterior, podemos entender por investigación cualitativa, y en educación, la que se ocupa de indagar la forma como las personas dan valor y significado a lo educativo. De esta forma, se busca comprender y dar sentido a lo educativo por medio de la construcción de conocimiento y la realización de nuevas prácticas educativas que sean significativas.

Es un modo de investigar que supone la legitimación de lo investigado en la praxis educativa. La teoría validada en la práctica permite identificar la pertinencia de la investigación educativa. Así, la acción mejorada derivada de la investigación cuestiona y enriquece las teorías con las que se ha dado razón de lo educativo. Y estas, a su vez, proponen nuevas prácticas más racionales y éticas (p.86).

El docente investigador encuentra en la investigación cualitativa como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socio - educativos. Contemplando las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su renovación (Colmenares y Piñero, 2008).

4.4 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación escogido se basa en la Investigación Acción Educativa, la cual se concibe como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003). Es por ello por lo que la investigación acción se estructura en ciclos de

investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción, constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2003).

Colmenares y Piñero (2008) sostiene que la investigación acción:

Constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso (s.p.).

El proceso de la investigación acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros autores. El modelo de Lewin implica una “espiral de ciclos”. El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, *reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general*. A modo de síntesis, la investigación acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (“El proceso de la Investigación-acción - investigación-acción”).

La investigación acción se ajusta claramente al método escogido por el docente investigador, definiendo una ruta clara para evidenciar los resultados. La metodología se sustenta en el trabajo en grupo, permitiendo el desarrollo de fases de planificar, actuar, observar y reflexionar, todos declarados en ciclos de reflexión permitiendo la evaluación continua de los estudiantes y de los ciclos de reflexión.

4.5 Método de Investigación Lesson Study

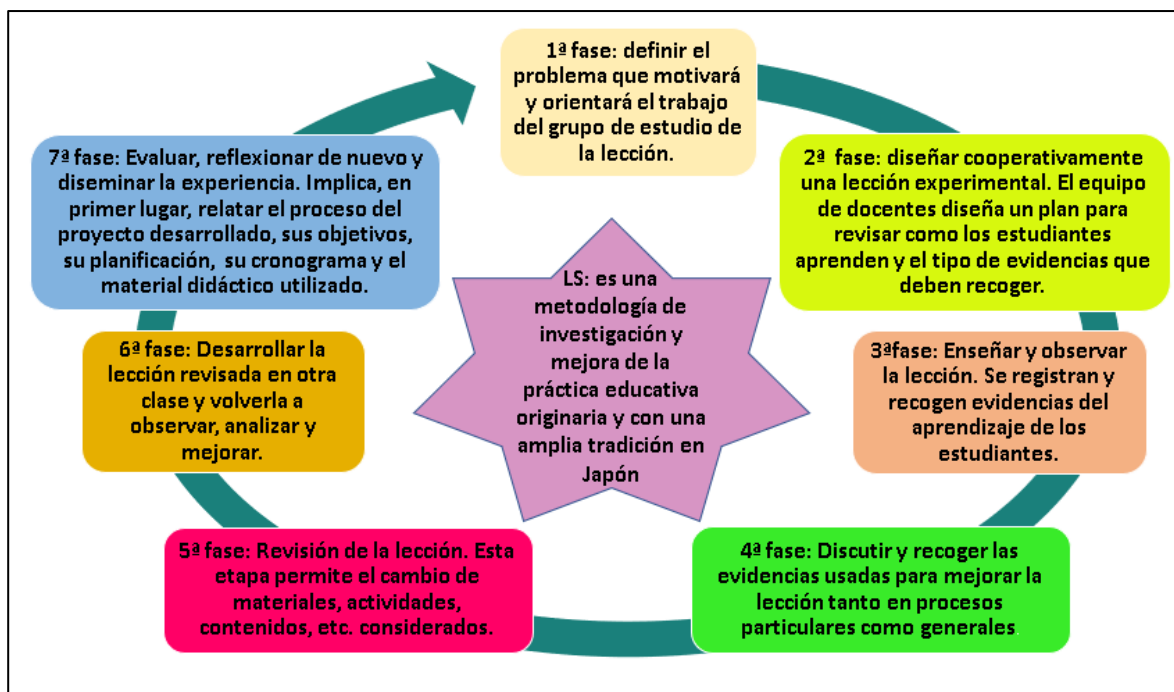
La Lesson Study (LS) fue la metodología empleada por el docente investigador para la elaboración de los ciclos reflexivos, la cual es consecuente con la investigación acción. La Lesson Study, se originó en Japón con el objetivo de mejorar la práctica educativa y el “estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza que desarrollan docentes que se encuentran regularmente durante un periodo de tiempo largo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección” (Stiegler y Hiebert, 1999).

La Lesson Study, pretende comprender una situación en su contexto natural, desde los significados subjetivos que le dan sus protagonistas. En el fondo del concepto está el desarrollo colaborativo y cíclico de una lección, entendida como un proceso de interacción viva entre docentes y alumnado que puede ocurrir durante un periodo de tiempo prolongado (Lewis et al., 2009, p.43). Al respecto Soto y Pérez (2014) afirman:

Las Lessons Studies son un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desarrollo de competencias (p.56).

Las Lesson Study implican las siguientes etapas: 1º Definir el problema, 2º Diseñar cooperativamente una "lección experimental", 3º Enseñar y observar la lección, 4º Recoger las evidencias y discutir, 5º Analizar y revisar la lección, 6º Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo. 7º Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia. (“Lesson Study metodología - Slide Share”) (Ver figura 4)

Figura 4.
Diagrama Etapas de la Lesson Study.



Nota. Elaboración propia a partir de Las Lesson Study ¿Qué son? (Soto Gómez & Pérez Gómez, 2013-2014)

El docente investigador adopta la Lesson Study, la cual es una metodología de investigación que pretende mejorar la práctica educativa. Por esta razón, esta metodología constituye un enfoque privilegiado para organizar el diseño y desarrollo metodológico, curricular y organizativo de las prácticas docentes, ya que reúne los elementos necesarios para fortalecer las competencias docentes a través de la investigación y la acción colaborativa, Como expone Soto (2022):

La LS ha venido a consolidar, desde nuestra experiencia, una manera natural de atender y provocar la reconstrucción del conocimiento práctico docente, incorporando la investigación acción cooperativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de

nuestros estudiantes y de nuestra propia práctica, ofreciendo también, como docentes universitarios, un testimonio vivo de las mismas estrategias y procedimientos que recomendamos a nuestros estudiantes para estimular su desarrollo profesional.

4.6 Técnicas

Antes de continuar vio necesario definir la palabra técnica, este vocablo proviene de *téchne*, un vocablo de raíz griega que se ha traducido al español como “arte” o “ciencia”. Esta noción sirve para describir a un tipo de acciones regidas por normas o un cierto protocolo que tiene el propósito de arribar a un resultado específico, tanto a nivel científico como tecnológico, artístico o de cualquier otro campo (Pérez y Merino, 2021).

4.6.1 Técnica Observación Participante

Esta técnica reconoce al docente investigador como observador participante dentro del contexto y en la investigación, siempre listo al cambio en busca de aprender. Su función no es solo de observador (Dewall y Dewall, 1998). Esta técnica incluye más que la mera observación en el proceso para ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos. Como lo presenta Kawulich (2005):

La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados; ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo (p.2).

4.6.2 Grupo de Discusión

Es una técnica de trabajo en grupo dirigida por un moderador, que busca saber que piensan los integrantes del grupo sobre un tema en particular. Martínez (2012) lo define como una “técnica de recolección de datos de tipo cualitativo ubicada dentro de la entrevista, pero con carácter grupal que se usa dentro de las ciencias sociales”. Así mismo, Alonso (s.f. citado por Arboleda, 2008) lo explica como:

El grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas (p.71).

4.6.3 Trabajo Colaborativo

En el contexto educativo el trabajo colaborativo según Sánchez et al. (2018): “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente”. Incentivando valores como el respeto, la responsabilidad, la confianza y aportes individuales.

4.6.4 Realimentación del Asesor

Para Figueroa y Poma (2012) la realimentación del asesor es “una experiencia formativa sistemática que contribuye de forma significativa al desarrollo de competencias investigativas

evaluables del alumno a través del logro de una tesis acorde al nivel de maestría o doctorado”. Su importancia radica en la necesidad de orientar, motivar y evaluar, con el propósito de cumplir los objetivos propuestos dentro de un trabajo investigativo.

4.7 Instrumentos

Dentro de los instrumentos para la recolección de información se encuentra la observación de situaciones reales vividas durante la ejecución de la investigación, de la cual se puedan rescatar de parte del docente las siguientes técnicas de observación:

Las notas de campo: Contienen las narraciones de aquello que es visto y oído por el investigador en el escenario observado. El registro de las notas depende del tipo de escenario y de la posición del investigador. Además del registro de las descripciones de las situaciones observadas, lo característico de esta técnica de observación es que incluye el registro de los comentarios del investigador sobre lo observado, así como las interpretaciones provisionarias que éste realiza sobre el material registrado (Contreras, 2022). El docente investigador lleva el control en un cuaderno llamado *Bitácora*, luego con más tiempo organiza la información en otro cuaderno llamado *diario de campo*. “Si no está escrito, no sucedió nunca” (Taylor y Bogdan, 1997).

Rejillas Lesson Study: son una herramienta sencilla y poderosa que le permite al docente investigador comunicarse con la práctica de enseñanza. Cada ciclo se convierte en un experimento nuevo que invita compartir y escribir sus conclusiones. La rejilla contempla las siguientes partes o fases: fase de planeación, fase de implementación, fase de evaluación y fase de reflexión. En la rejilla cada fase permite llevar un control de los elementos planteados y utilizados en las mismas.

Escalera de retroalimentación: la definición de este concepto, lo podemos encontrar desarrollado en Daniel Wilson, quien los define en un contexto de educación a distancia. esta herramienta resultará muy útil para retroalimentar los estudiantes, ya que, guiarán sus conversaciones, a partir de los cuatro pasos que se propone. La herramienta escalera de retroalimentación de Wilson et al, (s.f.) quien a propósito menciona que:

Una herramienta muy sencilla y efectiva, que ha sido utilizada en el Proyecto Cero en su trabajo con maestros, es la Escalera de la Retroalimentación." Cuando los maestros, estudiantes, y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias (p.56).

Figura 5.

Adaptación escalera retroalimentación de Daniel Wilson



Nota. Elaboración propia. A partir de la propuesta por *Daniel Wilson*

4.8 Enfoque Pedagógico

El docente investigador adoptó el marco teórico definido por la Enseñanza para la Comprensión (EpC), que va estrechamente relacionado con el modelo pedagógico de la institución donde se realizó la investigación, invitando para ello a los estudiantes a la construcción de su propio conocimiento como sucede en el modelo constructivista. Gómez y Ternent (2017) proponen:

El marco de la **EpC** es un enfoque flexible que contribuye a la creación de una cultura de enseñanza y aprendizaje que respeta la diversidad promueve la reflexión y la colaboración, y busca la excelencia. En su implementación, se fomentan ambientes de aprendizaje significativos que suscitan la autonomía, la creatividad, la solución de problemas, la participación de los estudiantes, y el establecimiento de conexiones con situaciones de la vida real (p.5).

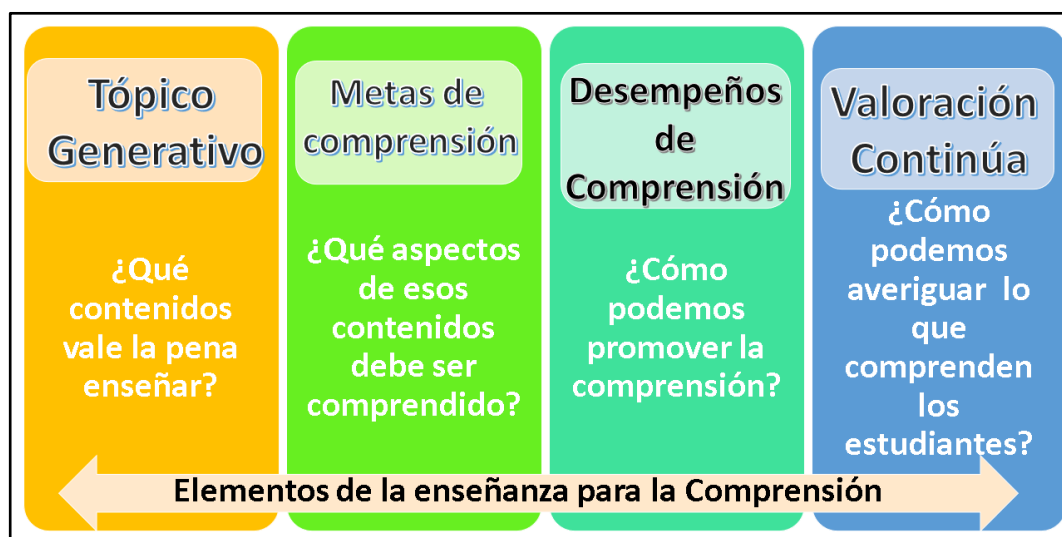
La Enseñanza para la Comprensión con sus siglas EpC, dio alas a mi imaginación y tuvo una influencia directa en mi lugar de trabajo “aula de clase”. Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas. ¿Pero qué deseamos exactamente que comprendan nuestros alumnos? ¿Cómo ayudarlos a desarrollar esas comprensiones y de qué forma evaluar sus progresos y proporcionarles realimentación? El marco conceptual elaborado por el proyecto de Enseñanza para la Comprensión proporciona un lenguaje para analizar y confeccionar currículos en lo que respecta a esas cuestiones (Blythe, 1999).

Con esta propuesta cambié los lentes oscuros por los claros y escuché por primera vez a mis estudiantes, al escucharlos comprendí que ellos son seres pensantes, sus opiniones son

importantes para conocerlos y activar en ellos la capacidad de pensar y razonar. Ellos dejaron de repetir la información suministrada en guías o por otros medios y empezaron argumentar sus respuestas basadas en experiencias, investigaciones y trabajo colaborativo. Se presentan cuatro elementos de la enseñanza para la comprensión.

Figura 6.

Adaptación elementos de la enseñanza para la comprensión.



Nota. Elaboración propia. A partir de Enseñanza para la Comprensión, Guía para el docente (Blythe, 1999)

4.9 Análisis de Datos

El análisis de datos cualitativos se refiere al proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores con el fin de establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p.70, citado por Sabiote et al., 2005). A diferencia del análisis de datos cuantitativos, que sigue una posición lineal, el análisis de datos cualitativos se caracteriza por su forma cíclica y circular (Sabiote et al., 2005).

Durante el análisis de datos cualitativos, el investigador puede darse cuenta de que las categorías se solapan o no contemplan aspectos relevantes, lo que puede generar pequeñas crisis. Estas crisis obligan al investigador a comenzar nuevos ciclos de revisión, con el objetivo de lograr un marco de categorización sólido que pueda resistir y contemplar la variedad presente en los múltiples textos analizados. Este proceso cíclico de revisión y refinamiento no sería posible bajo modelos de trabajo lineal en los que no se permita acceder nuevamente al campo a recoger más datos o revisar los textos bajo nuevos criterios de codificación (p.135).

La *Triangulación de datos*: hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada. La triangulación se la utiliza para confirmar y verificar los datos recogidos para hacer un análisis, los datos deben ser semejantes o de otra manera los resultados no deben cambiar.

Como exponen Aguilar y Barroso (2015), se puede contrastar los datos así: a) *temporal*: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) *espacial*: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) *personal*: diferente muestra de sujetos.

Instrumento de recogida de información: típicamente cualitativo suministra una ingente cantidad de información de tipo auditivo y, posteriormente, textual, que sin la adecuada manipulación resulta totalmente estéril. Para la recogida de información se utilizó Matriz de Ciclos de Reflexión suministrada por Maturana (2021), la escalera de retroalimentación, los diarios de campo, cuadernos de anotaciones, rúbricas, fotos y videos de las clases. A partir, del instrumento *Modelo en la narración de Ciclos de Reflexión Acción Educativa Modelo de 12*

Pasos Reflexivos(M-12-Pare), en el punto doce se encuentra la tabla que se muestra a continuación como una figura número7.

Figura 7.

Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo) Maturana (2021)

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Acciones de Planeación	¿?
	Acciones de implementación	Acciones de implementación	¿?
	Acciones de evaluación	Acciones de evaluación de los aprendizajes	¿?

Nota. Tabla suministrada por Maturana (2021)

La figura muestra una tabla con la secuencia ordenada, siguiendo la ruta se puede, estableciendo las categorías, subcategorías y las categorías emergentes. Recordando que investigación es tipo cualitativo de allí nacen variables conocidas como categorías.

5 Ciclos de Reflexión

El docente investigador en el presente capítulo reconoce la importancia de los *ciclos de reflexión* que permiten la revisión y mejora de la Práctica de Enseñanza, tantas veces como sea necesario, hasta llegar al punto de ver la educación, como afirma Tonucci “Con ojos de niño”.

Para Latorre Beltrán (2007), definir un ciclo de reflexión implica recurrir a un resumen de varios autores, ya que todos ellos parten e inspiran en el modelo matriz lewiniano. Así, los investigadores, como Lewin (1946), describen la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Kemmis (1989), por su parte, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. Él representa los ciclos en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos: planificar, actuar, observar, a través de ciclos sucesivos.

En cuanto al modelo de Elliott (1993), él toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. Por último, el modelo de Whitehead (1989) propone una espiral de ciclos, cada uno con los pasos: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución a un problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados, modificar la práctica a la luz de los resultados.

5.1 Ciclo Reflexión Preliminar

El presente ciclo fue uno de los más importantes, punto de partida al mejoramiento de la práctica de enseñanza del docente investigador.

5.1.1 *¿Quién es?*

Él es Armando Alberto Rojas Latorre, tiene 45 años y es docente de sociales y tecnología e informática con 16 años de experiencia. Se apasiona por el trabajo que realiza en el aula, impregnándolo con respeto, armonía y sinceridad ante los retos que impone ser docente. Sobresale por escuchar a sus estudiantes, quienes depositan en él la confianza necesaria para entablar conversaciones que le permiten entender cómo viven, sus temores, anécdotas y todos los mensajes que deben ser escuchados. Dentro del aula, trata de ser alegre, pero también disciplinado, permitiendo a sus estudiantes conectarse con el ambiente donde los pactos de aula están claramente establecidos y los invita a esforzarse en las tareas encomendadas. Se considera una persona colaboradora y desinteresada, le gustan los retos y los enfrenta con determinación, aunque reconoce que le cuesta el trabajo en equipo.

5.1.2 *¿Cuál es su formación de base?*

Él docente investigador es ingeniero de sistemas, egresado de la Universidad Antonio Nariño en el año 2002. Además, tiene un diplomado profesional en Formación Pedagógica de la Universidad Sur Colombiana en 2006, y también es técnico en salud ocupacional del SENA en 2014. Le apasiona aprender cosas nuevas, lo cual lo ha llevado a estudiar una gran cantidad de cursos cortos. Algunos de los más destacados son: Soporte vital básico, Salud ocupacional, Planes de emergencia, Controles y seguridad informática, Avanzado trabajo seguro en alturas, English Dot Works Level 1, Curso Fundamentación de Ensamble y Mantenimiento de Computadores para los Procesos de Soporte Técnico, y Curso Diseño de Base de Datos en SQL, siendo estos los más recientes. Siendo estos los más recientes. Sin embargo, en los últimos años él se ha dedicado principalmente a cursos virtuales que le han permitido adquirir habilidades en tareas específicas, como el uso de Google Meet y plataformas como neolms.com, que es un

sistema de aprendizaje en línea que le ha permitido crear clases, evaluar y hacer seguimiento al progreso de los estudiantes.

5.1.3 ¿Qué significa para el ser profesor?

Ser profesor va más allá de ser simplemente una profesión, es una vocación. Para él, ser profesor significa que la educación es su vida y su pasión, ser una mano amiga que acompaña a los estudiantes en este laberinto llamado educación. Muchos estudiantes ven la secundaria como algo imposible o innecesario, pero transformar esta actitud es un reto personal que lo impulsa a dar lo mejor de sí para ser un agente de cambio.

A nivel personal, ser profesor implica un compromiso constante para él. Lo invita a capacitarse y reorientar sus estrategias para poder guiar a aquellos que se sienten desorientados en la vida. Cuando ve a sus egresados y siente su admiración y respeto, cree que su labor se ha realizado correctamente y lo motiva a seguir adelante. En otras palabras, ser profesor significa sumergirse en la vida de las personas, conectarse con sus sueños, escucharlos sin juzgarlos y transformar sus almas sin tocar su espíritu, un apoyo en tiempos difíciles y corrige cuando es necesario. Ser profesor no solo implica transmitir conocimientos, sino también ser un guía, un consejero y un amigo para los estudiantes. Es una tarea que requiere empatía, dedicación y amor por lo que se hace. Para él, ser profesor es una verdadera vocación y una oportunidad de hacer una diferencia en la vida de sus estudiantes, ayudándoles a construir un mejor futuro y contribuyendo a la sociedad de manera significativa.

5.1.4 ¿Cuál ha sido la trayectoria profesional y los hitos más relevantes de su práctica?

Inició como docente en el sector público el 18 de julio del 2005 adscrito a la secretaría de educación departamental del Huila, siendo parte de la primera generación de docentes del

estatuto docente 1278. Desempeñó como profesor de tecnología e informática e inglés durante 6 años en la institución educativa Sylvania, zona rural del municipio de Gigante. La experiencia adquirida por él fue inmensa, trabajando con la realidad que se vive en el campo; las limitaciones tanto de instalaciones físicas, laboratorios, tecnología e informática. Solo el 30 por ciento de los computadores de mesa funcionaban, mobiliario en mal estado; su experiencia previa en mantenimiento de equipos de cómputo le dio la iniciativa de reparar la mayor cantidad de equipos posibles y hacer un espacio adecuado para la misión encomendada. Las clases de inglés fueron un desafío para él y mantuvo una constante comunicación con la profesora titular del área para la planeación de las clases y la temática a desarrollar. Durante este tiempo, se propuso como meta personal conocer otras instituciones.

En el año 2012, fue trasladado a la institución educativa Luis Carlos Trujillo Polanco, zona urbana del municipio de La Plata, tierra del folclor huilense. Como titular del área de tecnología e informática; en el 2013, por solicitud del señor coordinador, orientó la materia de Estadística en el grado 11, debido a los logros obtenidos en las pruebas de estado en el área de matemáticas, sumaron al grado 10 como asignación laboral. En el área de tecnología, se apropió de los contenidos y el laboratorio de robótica. Presentó un proyecto de robótica como ponente en el XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013, que se llevó a cabo en Medellín.

Ha llegado la hora del compromiso para él. En el año 2017, lo llevó a la institución educativa Santa Rosalía, ubicada en la zona rural del municipio de Palermo, al noroccidente del Huila. Esta hermosa institución se encuentra en medio de montañas. Al principio, se desempeñó como docente de Castellano en el grado sexto, pero no se sintió a gusto con esta materia, por lo que solicitó un cambio y la materia de sociales se convirtió en un nuevo reto para él. En el mismo grado sexto, inició con mucha expectativa y compromiso. La lectura, las izadas de

bandera, los mapas, las evaluaciones de selección múltiple con única respuesta y el discurso entraron en escena; la motivación de los estudiantes fue buena en su primer año 2019. Su compromiso para el 2020, fue la transformación constante de las actividades en el aula, la expectativa se incrementó con la aceptación en la maestría en la universidad de la Sabana, patrocinada por Minciencias y la gobernación del Huila, bajo el convenio 864.

Durante el presente año lectivo, él cambió la meta a vencer y se propuso comunicarse con sus estudiantes en zonas tan alejadas donde la señal de celular, internet y transporte terrestre son nulos en muchas veredas. La motivación y la flexibilidad en el currículo fueron el común denominador para lograr llegar a la meta académica con la mayor cantidad de estudiantes aprobados, a pesar de las limitaciones justificadas que presentaba la situación. La evaluación del área durante este año deberá fortalecer sus metas para el siguiente año 2021.

5.1.5 *¿Qué enseña?*

En el sexto grado, se imparte el área de Ciencias Sociales, la cual está compuesta por las asignaturas de Geografía, Historia, Democracia y Constitución política, con una intensidad de cuatro horas semanales y cuarenta horas por periodo. Asimismo, en los grados de sexto a once se encuentra el área de Tecnología e Informática, que incluye las asignaturas de Tecnología e Informática, con una intensidad de dos horas semanales y veinte horas por periodo.

5.1.6 *¿Cómo enseña?*

Él enseña con valores y respeta el trabajo programado, por eso considera que un saludo y un llamado a lista son imprescindibles a la hora de establecer una comunicación con los estudiantes. Previamente tiene claro la programación o temática a ejecutar, y utiliza medios

como videos, diapositivas, guías de trabajo, fotocopias, libros, audio libros y clases magistrales para impartir sus enseñanzas.

5.1.7 ¿Cómo planeo su clase?

Revisa la programación curricular de Ciencias Sociales para el grado sexto. Una vez que ha definido el tema a tratar, busca en libros e internet y realiza varias lecturas para prepararse. Luego, dispone la estrategia que va a desarrollar con los estudiantes, ya sea a través de lecturas, dictados, dibujos o resúmenes. Debe tener en cuenta que el suministro de energía puede fallar, por lo que, si va a trabajar con guías impresas, debe llevar el material físico debido a esta posible eventualidad. Sin embargo, una presentación con diapositivas en PowerPoint u otros formatos digitales es una buena alternativa. También puede presentar la información como una página web o archivos en PDF utilizando los Notebooks. Además, él define si el desarrollo de la actividad será grupal o individual, o si optará por una clase magistral. En ocasiones, puede acompañar la clase con videos sobre el tema para mantener la atención de los estudiantes y evitar la monotonía.

5.1.8 ¿Para qué lo enseña?

Él enseña con la intención de ser parte del cambio y ayudar al desarrollo integral del estudiante, para que algo quede y transforme a ese ser, carente de motivos, senderos y sembrar en ellos la semilla para su futuro. Enseñar no es egoísmo y ahogarse con conocimientos que pueden ser útiles a múltiples personas: Él que no escucha, él que escucha, él que comparte o replica, en fin, ¿hasta dónde puede llegar su enseñanza? Difícil solución, pero, si él hace su mejor esfuerzo, la respuesta puede estar en futuros médicos, abogados, ingenieros, excelentes padres de familia y amas de casa... Él enseña con la intención de aprender y compartir lo aprendido, es la naturaleza del docente: entre más recibe, mejor comparte.

5.1.9 *¿Qué evalúa? ¿Cómo evalúa? ¿Para qué evalúa?*

Él evalúa con preguntas de selección múltiple, con única respuesta tanto escrita como orales, por medio talleres, calificación de cuadernos, actividades en grupo, izadas de bandera. Acepta su error, evalúa conocimientos, y en muchas ocasiones no retroalimenta el trabajo desarrollado; cortando el propósito y esfuerzo realizado tanto por estudiantes como el propio, llevando la evaluación a una sala de cirugía donde cualquier error ocasiona consecuencias irreparables. Los estudiantes suelen pensar que perdieron por una mala decisión de último minuto.

Evalúa para llevar control y dar seguimiento al proceso de enseñanza; además para mostrar evidencias numéricas del avance de los estudiantes según proceso calificación de cada institución. Es su realidad, los estudiantes se convierten en números que, en última instancia, no les interesa la valoración. Para ellos, la motivación es solo conocer la respuesta: ¿Aprobé la materia? Sin embargo, cuando el estudiante reprueba la materia, ¿por qué fue? Falta de compromiso del estudiante, el estudiante nunca entendió el propósito, el profesor no se dio a entender o simplemente en su evaluación cumplió su único fin asignar un número en una lista de nombres.

5.1.10 *¿Cuál es la estructura de su clase?*

Sin preámbulos, la estructura de clase está constituida por la preparación de la clase, donde él se centra en la búsqueda del material necesario para la clase. A partir de allí, el siguiente paso es el desarrollo de la clase, donde se encuentra en el aula con los estudiantes y comparte el material preparado, ya sea para que lo copien en sus cuadernos o para realizar lecturas. Al final de la clase, se preocupa por cumplir el propósito de verter conocimientos y cumplir con esta pequeña estructura de clase.

5.1.11 ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia en su clase?

Él trabajo en grupo, utiliza videos y hace preguntas sobre temas planteados. Todo esto en el marco del proceso de investigación de su maestría en pedagogía.

5.1.12 ¿Qué aspecto o problema le gustaría trabajar?

La evaluación del aprendizaje en el área de sociales de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Santa Rosalía, zona rural del municipio de Palermo-Huila; debido a que cuando socializa la evaluación, los estudiantes coinciden en la respuesta correcta, pero en la evaluación se equivocan seleccionando la respuesta.

Cuando se tiene claro ¿Qué quiero que el estudiante aprenda? me puedo imaginar “soñar” como enganchar al estudiante y comprometer al estudiante con el conocimiento. Cuando damos valor a las palabras producidas por nuestros estudiantes, permitimos que ellos sean parte fundamental de los ciclos y llevar un control de su evolución. La valoración continua es el proceso de observar, en esos desempeños de comprensión, qué tanto están comprendiendo los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo. En el desarrollo de la comprensión, tanto la retroalimentación como la reflexión y la crítica constructiva acerca de lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo lo están haciendo, son elementos esenciales (Barrera y León, 2014).


Como docente investigador pretendo influir positivamente en la educación, los sueños y la esperanza de los estudiantes sin desconocer su contexto.

Para el desarrollo de los ciclos de reflexión, el docente investigador adoptará la propuesta narrativa *Modelo de los 12 reflexivos (M-12-Pare)*. Permitiendo abordar 6 ciclos en el área de

Ciencias sociales, cada ciclo es una nueva oportunidad o insumo en la renovación de la práctica de enseñanza. El modelo se muestra a continuación en la figura 8.

Figura 8.

Se muestra el modelo de 12 pasos reflexivos (M-12-Pare)



MODELO DE 12 PASOS REFLEXIVOS(M-12-PARE)
Modelo para la narración de Ciclos de Reflexión Acción Educativa
Por
Gerson Maturana, PhD.

CICLO DE REFLEXIÓN – (Ejm- CICLO N.º 1)

1. Presentación apertura o contextualización del Ciclo
2. Nombre del Ciclo
3. Foco elegido para el ciclo
4. Habilidad o competencia general a desarrollar – (verbo-contenido- contexto).
5. Formulación de los RPA en varias dimensiones (Contenido – Método- Propósito – Comunicación)
6. Planeación de la investigación. Describa también la manera como se recaban las evidencias en el escenario de aprendizajes(aula) durante este ciclo 5
7. Descripción del Ciclo
 - a) Describa las Acciones de Planeación- (Ver Apéndice A-Planeación ciclo 1).
 - b) Describa las Acciones de Implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes – (Ver Apéndice B - Enlace Sobre video Ciclo 1).
 - c) Describa las Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Ver Apéndice C (instrumento de evaluación de los aprendizajes, rúbrica Ciclo 1, Resultados de aprendizajes de los estudiantes –producciones, fotografía, testimonio...).
8. Trabajo colaborativo-Describir el desarrollo del Trabajo colaborativo como se llevó a cabo, como se apoyaron como miembros del grupo. Como se realimentaron- (ver apéndice D - Escalera de realimentación (Daniel Wilson) – Ciclo 1

ACLARACIÓN	VALORACIÓN
PREOCUPACIONES	SUGERENCIAS

MODELO 12 PASOS REFLEXIVOS(M-12-PARE) Modelo en la narración de Ciclos de reflexión Acción Educativa – Propuesto por Gerson A. Maturana, PhD. 2021. Seminario de investigación. Universidad de la Sabana.

--	--

9. Evaluación del Ciclo de reflexión- Señale qué aspectos se encontraron fuertes, cuáles débiles o constituyen oportunidades de mejoramiento.

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Fortalezas	Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora)
Acciones de Planeación		
Acciones de Implementación		
Acciones de Evaluación de los aprendizajes		

10. Reflexión general sobre el ciclo desarrollado- Reflexión general sobre el Ciclo 5. En términos de la Práctica de enseñanza.

- (Ver Apéndice E- Matriz de LS -Rejilla de Investigación Acción Educativa).
- (Ver Apéndice - diario de campo).

11. Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión Describa qué proyecta ajustar o incorporar en el siguiente ciclo para mejorar su práctica de enseñanza y los aprendizajes.

12. Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, aspectos o posibles subcategorías emergentes durante el Ciclo 5).

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Ideas recurrentes o relevantes en el ciclo (contribuyen a formar posibles Categorías emergentes en el ciclo)
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Ejg Coherencia curricular
	Acciones de implementación	Ejens comunicación asertiva
	Acciones de evaluación	Ejgg Evaluación formativa

Cita la fuente. Maturana-Moreno, G. A. (2021). Modelo para la narración de Ciclos de Reflexión Acción Educativa- 12 pasos reflexivos (M-12-PARE). Grupo de investigación Maestría en Pedagogía - Universidad de la Sabana. (documento inédito).

MODELO 12 PASOS REFLEXIVOS(M-12-PARE) Modelo en la narración de Ciclos de reflexión Acción Educativa – Propuesto por Gerson A. Maturana, PhD. 2021. Seminario de investigación. Universidad de la Sabana.

Nota. Maturana (2021)

El modelo de 12 pasos reflexivos (M-12-Pare) presenta las características sobresalientes de la investigación. La elaboración sugiere llevar el orden paso a paso garantizando un resultado acorde a sus objetivos. En los primeros 2 pasos se realiza la presentación del ciclo, el tercer paso presenta el foco elegido, luego encontramos las competencias a desarrollar y la formulación de los RPA, la planeación y descripción del ciclo, el paso siguiente sugiere trabajo en grupo mediante tabla con escalera de realimentación, paso 9 y 10 son evaluación y reflexión del ciclo, las futuras proyecciones y por último la tabla con el análisis parcial de los datos.

5.2 Ciclo 1- Apropriación Metodológica de la Lesson Study

Durante el seminario de Investigación I, se conformaron grupos de trabajo para desarrollar el taller llamado "Apropriación Metodológica de la Lesson Study", el cual se dividió en dos partes: una parte realizada en grupo y otra en trabajo individual. Se utilizó un formato llamado "Apropriación Metodológica de la Lesson Study" creado por Maturana en 2020. (Ver Anexo 1).

En la primera parte, denominada "Trabajo Colaborativo - Grupos", el grupo eligió foco el "Pensamiento Crítico". Luego, se seleccionaron y redactaron las competencias profundas y transversales relacionadas con el tema. A partir de estas competencias, surgió la pregunta acerca de cómo argumentar dichas competencias, y se argumentó de la siguiente manera:

5.2.1 Foco Elegido

El estudiante desarrolla el pensamiento crítico a través de lecturas y análisis de estas. Posteriormente, se presenta la redacción del foco, donde se describe el pensamiento crítico como la habilidad de diferenciar entre argumentos válidos y falsos en un discurso, seleccionar y clasificar la información, ser capaz de expresar su punto de vista con respecto a un tema de estudio sin temor a expresar sus ideas, entre otras habilidades.

5.2.2 Competencia o Habilidad

Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo.

5.2.3 Resultados Previstos de Aprendizaje

Crear un ambiente propicio para que los estudiantes compartan la información que tienen, lo que saben, y lo que ignoran con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, con respecto a sus hábitos de estudio.

1. Lograr que los estudiantes expresen sus pensamientos sin temor al ridículo.
2. Lograr que los estudiantes asuman una postura crítica frente a la veracidad y la
3. calidad de los argumentos que exponen sus compañeros.

5.2.4 Planeación de la Investigación

Para el presente ciclo el grupo de trabajo en común acuerdo define trabajar con el concepto estructurante pensamiento crítico.

Desde la Ley General de Educación, se plantea en el numeral 9 del artículo 5 (fines de la educación) que la educación debe desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional. Además, en los Derechos Básicos de Aprendizaje, en el grado undécimo se establece que él participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información.

5.2.5 Descripción del ciclo1

Acción de planeación: Debe hacerse en el Marco de su enfoque de preferencia o el que se trabaje en su Institución educativa: (EPC, ABP, ABD, método de casos, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, pedagogía conceptual, etc.). Se propone un trabajo flexible e independiente en el área de ciencias sociales en el grado sexto de la institución educativa Santa Rosalía, zona rural del municipio de Palermo- Huila; el tema a trabajar es La

sociedad del antiguo Egipto. El propósito del trabajo es desarrollar en el estudiante la capacidad de analizar el texto propuesto y compararlo con la realidad de nuestro país.

En cuanto a los Derechos básico de aprendizaje DBA se optó por el siguiente: Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo. luego de ello los estudiantes realizaron una lectura por grupos de 3 personas en un periodo de 30 minutos sobre el tema planteado, así como también se motiva al estudiante a resolver la pregunta problematizadora ¿de qué forma se puede comparar la sociedad egipcia con la nuestra? luego se presenta el análisis del trabajo en grupo tanto verbal y escrito, en un tiempo estimado de 60 minutos. Al final se hace una retroalimentación y conclusión por parte del docente. A continuación, como trabajo de grupo se definieron algunas actividades a realizar: abordar los saberes previos, establecer conceptos a través de retos (preguntas), lectura de textos, evaluación de la aprehensión de los conceptos y retroalimentación.

Acción de implementación: Estaría a cargo de las siguientes preguntas: ¿Qué es pensamiento crítico? ¿Cómo pensar de manera crítica? El trabajo por seguir era la aplicación de una lectura de un texto y extraer las ideas principales y secundarias del mismo.

El trabajo en equipo plantea al estudiante un desafío o reto. El resolver un problema, pregunta o actividad, genera en el estudiante la responsabilidad de cumplir los objetivos. Después de ello hablan sobre sus hallazgos o conclusiones; el juego de roles entra en escena: ¿quién realiza la lectura?, ¿quién toma apuntes?, ¿quién va a justificar la propuesta?

Acción de evaluación: La evaluación oral y escrita sobre el manejo del discurso crítico se define mediante exposiciones, lo cual se concluye con una retroalimentación, con la orientación del docente sobre las exposiciones de los diferentes grupos.

El trabajo en equipo plantea al estudiante un desafío o reto; al resolver un problema, pregunta o actividad, genera en él la responsabilidad de cumplir los objetivos. Después, se habla sobre sus hallazgos o conclusiones; el juego de roles es muy importante: ¿quién realiza la lectura?, ¿quién toma apuntes?, ¿quién va a justificar la propuesta?

5.2.6 Trabajo Colaborativo

Tabla 1

Fortalezas y debilidades ciclo I

Aclaración:	Valoro:
A qué tipo de problemas se refiere	Promover el trabajo en equipo basada en problemas.
Pregunto:	Sugiero:
Hasta el momento no habla de cómo tomar las evidencias.	Trabajar el pensamiento crítico después de la lectura de obras literarias.

Nota: Esta tabla presenta la retroalimentación suministrada por los pares.

5.2.7 Evaluación del Ciclo Reflexión

Fotografías del conversatorio donde se exponen las ideas, registro de valoración de la participación de los estudiantes y revisión del cuaderno con el trabajo desarrollado por él son algunas de las actividades que realiza para evaluar el desempeño de sus alumnos. La solución de problemas en forma grupal le permite evidenciar las ideas y conocimientos del estudiante, y si aplica las TIC al proceso y le agrega objetos virtuales de aprendizaje OVA, desarrolla nuevas actitudes en el educando.

5.2.8 Reflexión General

Es evidente que el docente investigador requiere de una renovación de la práctica de enseñanza que le permita planear, implementar y evaluar constantemente la actividad académica.

Es necesario que dé sentido al ejercicio docente, permita la crítica constructiva y reconozca la importancia de trabajar con los pares académicos.

5.2.9 *Proyección del siguiente Ciclo*

Escoger un monitor que ayude a coordinar las actividades de principio a fin. Los videos muy largos se convierten en una distracción para los estudiantes. Solo se tuvo en cuenta la participación y no se obtuvo otro tipo de evidencia.

5.2.10 *Análisis Parcial de los Datos*

Tabla 2.

Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo 2)

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de Enseñanza	Acciones de planeación	Conocimientos previos	Conocimientos previos
	Acciones de implementación	Lectura de textos	Lectura de textos
		Preguntas	Preguntas
Acciones de evaluación	Aprensión del saber	Aprensión del saber	
		Retroalimentación	Retroalimentación

Nota: Maturana (2021)

5.3 **Ciclo 2: Temporalidad**

El segundo ciclo conecta al docente investigador con los conceptos estructurantes, la triada en común acuerdo define trabajar con el concepto estructurante Temporalidad. El docente investigador pretende que los estudiantes durante el ciclo reconozcan que todo tiene un antes, durante y después “de ahí que implique la comprensión del tiempo vivido, percibido y

concebido, a partir del desarrollo de conceptos como cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, ruptura, ritmos, entre otros” (Trepát, 2002, Citado por MEN, 2016).

El ministerio de educación nacional define temporalidad en los siguientes términos:

La temporalidad es entendida como la comprensión que se hace del tiempo histórico, es decir, la toma de conciencia de los cambios que suceden durante un periodo determinado en el sujeto, en las sociedades y en los territorios, se logra de forma paulatina más no lineal, donde tienen lugar el tiempo personal, social, cronológico y geológico.

Asimilación que implica la comprensión de las transformaciones de las sociedades, pues el tiempo y el espacio son unidades en estrecha interdependencia (MEN, 2016, p.24-25).

5.3.1 Foco Elegido

Foco elegido para los ciclos son los conceptos estructurantes del área de ciencias sociales: Para este ciclo fue seleccionado la Temporalidad.

5.3.2 Competencia o Habilidad

Analiza los aspectos centrales del proceso de hominización y del desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria, para explicar las transformaciones del entorno

5.3.3 5.3.3 Resultados Previstos de Aprendizaje

RPA- Conocimiento: Describirá el desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria

RPA- Propósito: Reconoce la transformación del entorno durante la prehistoria.

RPA- Método: Informa claramente los resultados mediante exposiciones orales o escritas

RPA- Comunicación: Compara las habilidades y técnicas en los periodos históricos con las actuales y los expresa en una tabla.

5.3.4 5.3.4 Planeación de la Investigación

Durante el presente Ciclo 2, se pretendió conectar al estudiante con el gran concepto estructurante la Temporalidad, invitando a reconocer la evolución del ser humano durante las actividades planteadas.

5.3.5 Descripción del Ciclo 2

Acciones de planeación: La acción de planeación vino cargada de elementos importantes que permiten al docente investigador realizar una planeación estructurada, con la apropiación de los conceptos estructurantes para el área de ciencias sociales, definiendo con su triada como punto de partida el concepto de Temporalidad. Por primera vez se realiza la planeación en la rejilla de matriz de ciclos de reflexión Lesson Study (Maturana, Matriz de Ciclos de Reflexión Lesson Study, 2021), para el grado sexto en el área de ciencias sociales, bajo la modalidad de educación en casa, decretado por el ministerio de educación nacional bajo la amenaza de la pandemia del Covid 19 (Ver figura 9).

Figura 9.

Investigación Sobre la Práctica de Enseñanza Ciclo de Reflexión N° 2

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA								
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA								
CICLO DE REFLEXIÓN N° 2 - LESSON STUDY								
TÍTULO DEL PROYECTO	práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación b							
Estudiante - Profesor investigador:	ARMANDO ALBERTO ROJAS LATORRE	Área de desempeño: CIENCIAS SOCIALES					Nivel /Carga: BÁSICA SECUNDARIA	
Asesor:	GERSON MATURANA	Foco de la lección: Cambios tecnológicos que tuvieron los homínidos					CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO	
COMPETENCIA (O SA) E ESTÁNDAR	Analiza los aspectos centrales del proceso de domesticación y del desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria, para explicar las transformaciones del catorro						Cantidad de sesiones para su implementación	
RPA - CONOCIMIENTO	Describe el desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria							
RPA - PROPÓSITO	Reconoce la transformación del catorro durante la prehistoria.							
RPA - MÉTODO	Informa claramente los resultados mediante exposiciones orales o escritas							
RPA - COMUNICACIÓN	Compara las habilidades y técnicas en los periodos históricos con los actuales y los expresa en una tabla.							
FASE DE PLANEACIÓN								
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afectación del aprendizaje	Participación de aprendizaje	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA ACTIVIDAD: eui recolecto utilizar a estudiar	
N° de la actividad	Describe en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de cada una de las actividades.	Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante	¿Es observable el pensamiento estudiantil? Describe cómo/por qué la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes	Describe la actividad resultando los asuntos ajustados.	Describe la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones	Los estudio principal con forma oral y	
	Describe de forma oral o escrita, contar con los principales cambios o evoluciones del ser humano en la prehistoria	Que el estudiante comprenda contar fueron los cambios en el catorro, durante el inicio del ser	El estudiante inicia la lectura o investigación, con la	Cuando el estudiante tiene la capacidad de	Los propósitos no estaban muy	Exposición oral, foto a escrito	Los estudio principal con forma oral y	

Nota. Maturana (2021)

El ciclo pretende conectar al estudiante con el gran concepto estructurante Temporalidad, invitándolo a reconocer la evolución del ser humano en su adaptación al entorno. Bajo la característica de trabajo en casa muy parecido al aula invertida, estimulando al desarrollo de guías elaboradas por el docente investigador bajo un formato establecido por la institución en la búsqueda de encontrar caminos para el trabajo desde casa. Se incentiva con ello en el estudiante el compromiso a leer y preparar exposiciones orales o escritas dependiendo si el estudiante se conectaba sincrónicamente por medio Google Meet, en caso contrario deberían enviar fotos o las respuestas por medio de mensajes de WhatsApp. Ver figura 10, formato guías compartida a los estudiantes en tiempos de pandemia.

Figura 10.
Guía aprendizaje 13 y 14

GUÍA DE APRENDIZAJE N° 13			GUÍA DE APRENDIZAJE N° 14		
DOCENTE: Armando Alberto Rojas Latorre	ÁREA: Sociales	GRADO: 601 y 602	DOCENTE: Armando Alberto Rojas Latorre	ÁREA: Sociales	GRADO: 601 y 602
E-mail del docente: arojaslatorre@yahoo.es	Celular docente: 3174860980		E-mail del docente: arojaslatorre@yahoo.es	Celular docente: 3174860980	
<p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Contenidos: Los periodos históricos y las habilidades y técnicas de adaptación humana a los entornos</p> <p>A través del tiempo, los grupos humanos han establecido una relación con el entorno para satisfacer sus necesidades de alimento, vestuario y vivienda, entre otras. Para ello, los humanos han tenido que tomar del medio los materiales necesarios para elaborar objetos y herramientas que les permitan cumplir con este propósito. En este proceso, han pasado por una serie de etapas que, según algunas interpretaciones, inician en la prehistoria.</p> <p>La prehistoria corresponde a la época más remota de la humanidad. Comprende un extenso período que abarca millones de años en los que se desarrolló una serie de acontecimientos progresivos que llevaron a la humanidad al desarrollo del lenguaje y de la escritura. Este largo período se divide en paleolítico, mesolítico y neolítico. Esta división se basa en el material básico que utilizó el ser humano para elaborar herramientas a partir de materiales como la piedra.</p> <p>El paleolítico: Este es el período más largo de la historia del ser humano, puesto que se extiende desde hace 2.5 millones años, hasta hace unos 10.000 años. Se caracterizó por los cambios climáticos continuos, en el que se alternan períodos de glaciación y períodos interglaciares. También corresponde al período de evolución de los homínidos hasta llegar al Homo Sapiens. El paleolítico se caracteriza por el uso de la piedra tallada y por la utilización de instrumentos gruesos, pesados, difíciles de manejar y mal elaborados, en su mayoría. El ser humano del paleolítico era nómada, es decir, se establecía en un lugar y se quedaba en él hasta agotar los recursos naturales. Era fundamentalmente cazador de animales y recolector de frutos.</p> <p>El mesolítico: Este fue el período comprendido entre el 10.000 a. C. y el 5.000 a. C. Este período prehistórico estuvo fuertemente condicionado por el final de la era glacial. Este fenómeno fue clave para el mejoramiento de las condiciones de vida. El cambio de clima conllevó a un cambio de los animales que habitaban la Tierra, lo cual influyó en que se presentara una transformación en la dieta y en las técnicas de caza. En este período se inventó la flecha cónica y los trazos a mano alzada. La abundancia de bosque permitió construir cabañas y embarcaciones. En las zonas costeras comenzaron a ubicarse asentamientos durante todo el año, ya que estas regiones ofrecían mejores condiciones para la producción de alimentos.</p> <p>Actividades: En la Guía 13: Leemos, tomamos apuntes y expresamos ¿Cuáles son los principales cambios o evoluciones del ser humano en su adaptación al entorno?. Cada elemento transformador encontrado y justificado serán 1000 puntos.</p>			<p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Contenidos: Los periodos históricos y las habilidades y técnicas de adaptación humana a los entornos</p> <p>El neolítico: Este es el último período en la prehistoria. El nombre de este período resalta el surgimiento de nuevos avances que significaron cambios tan grandes en la vida de los grupos humanos que se conocen bajo el nombre de la revolución neolítica.</p> <p>Esta revolución consistió en el surgimiento de la agricultura y la ganadería, que implicaron el sedentarismo, que progresivamente sustituyeron la caza y la recolección.</p> <p>Con estos cambios el ser humano pasó de la economía depredadora a la productiva. Como consecuencia, surgieron las sociedades numerosas, ya que tuvieron una mejor alimentación y estaban expuestos a menos riesgos; de manera que en las condiciones de vida más estable y segura fue posible el surgimiento de actividades como la cerámica.</p> <p>La división del trabajo: Durante el paleolítico surgió una división del trabajo, en la que los hombres se dedicaron a la caza o a la pesca y a la fabricación de utensilios, y las mujeres a la recolección de frutos silvestres, a la fabricación de la cestería, a recolectar ramas para mantener el fuego (otro gran avance del paleolítico) y a cuidar a los niños, quienes colaboraban en el trabajo.</p> <p>Durante las temporadas de buen clima la recolección adquirió mucha importancia para alimentación del clan, y la cacería en dicha temporada fue menos valorada para estos fines.</p> <p>Organización y propiedad colectiva: En el período neolítico el ser humano se organizó social y políticamente, al no tener que trasladarse de un sitio a otro para buscar su alimentación, pues encontró su principal fuente de riqueza y abastecimiento con la agricultura, se posesionó de un sitio y comenzó a trabajarlo. Para lograr esto fue necesario contar con una fuerte organización para vigilar, fiscalizar y dirigir los trabajos para el bien del grupo que toma posesión de dicho territorio. De esta forma, todos los individuos tuvieron que sujetarse a unas normas que se fijaron para el bien de la comunidad. La agricultura, además, enfrentó a los grupos humanos por el dominio de terrenos más aptos para la agricultura y la ganadería.</p> <p>En esta organización todos los miembros fueron considerados iguales y libres, por lo que el trabajo y la habitación fueron colectivos. Las viviendas fueron consideradas como propiedad de todos; inicialmente el ganado, algunos utensilios como las redes de pesca y las embarcaciones también. En cambio, la mayoría de los instrumentos personales de trabajo fueron propiedad individual, pertenecían a quien los había elaborado para la realización de su tarea. Sin embargo, estos útiles estaban disponibles para el trabajo en común, para beneficio de todos.</p> <p>Actividades: En la Guía 14: El estudiante socializará el tesoro que más le impacto de la lectura y argumentará su respuesta. Cada elemento transformador encontrado y justificado serán 1000 puntos.</p>		
<p>CRITERIOS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN</p> <p>Tomar una foto donde elabore el ejercicio, envíarla por WhatsApp hasta 30 de mayo</p>			<p>CRITERIOS Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN</p> <p>Tomar una foto donde elabore el ejercicio, envíarla por WhatsApp hasta 30 de mayo</p>		

Nota: Elaboración propia

Acciones de implementación: En su implementación el docente investigador comparte las guías por medio de mensajes por WhatsApp, en los mismos horarios de las clases sincrónicas, donde especifica la fecha en que deben ser enviadas. Durante los encuentros por Meet, el docente investigador hace presentación magistral de la guía y reta a los estudiantes a realizar la actividad, aduciendo que cada evidencia se manejaría con puntos. En cuanto a los demás estudiantes se envían y reciben mensajes de texto vía WhatsApp o realizando llamadas si la cobertura o la red de datos permitiera la comunicación.

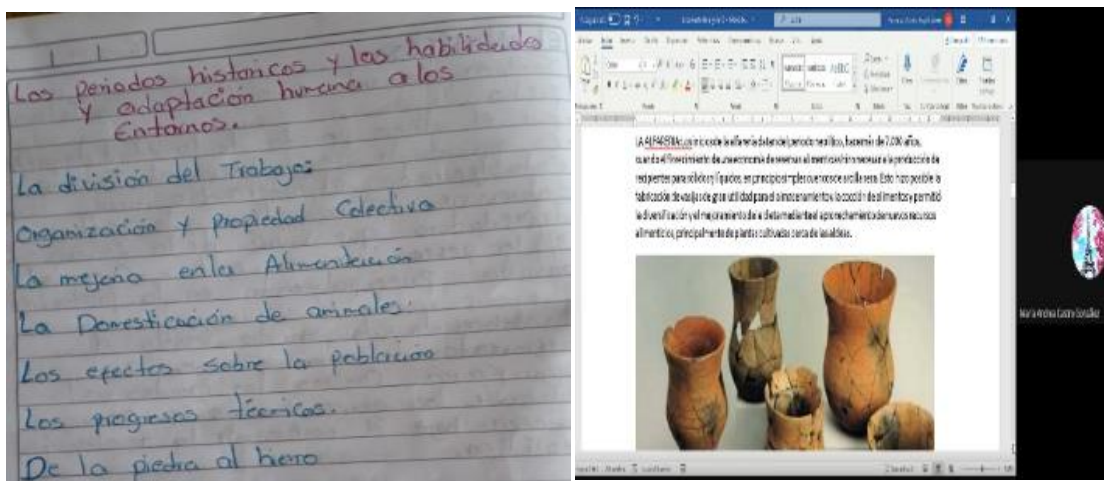
En su implementación se vivieron cambios que permitieron adaptar el ciclo, para mantener la cobertura de los estudiantes, entre tanto ellos deberían entregar por algún medio sus evidencias. En este orden de ideas se recibieron los productos como ya estaba establecido en la guía, algunos estudiantes lograron conectarse de manera sincrónica por medio de la aplicación Meet y los demás deberían dejar la evidencia en el colegio con la secretaria que vivía en la zona y de allí replicar los mensajes.

En medio de una clase sincrónica apoyado en la aplicación Google Meet, por iniciativa del docente investigador los estudiantes permiten grabar la exposición donde presentan un cuadro comparativo sobre el hombre primitivo y el hombre actual (Ver anexo 2), posteriormente se descargó y compartió por la red social WhatsApp con el fin de acompañar al grupo en la realización de la actividad. Como estímulo el docente investigador plantea a los estudiantes encontrar tesoros, que significan las características que ellos hallan importante durante la lectura y sumar mil puntos por cada acierto. La gamificación fue el modelo a seguir, los estudiantes inquietos y conectados presentan con rapidez las evidencias plasmadas en el cuaderno de

apuntes. Al recibir las fotos de los aciertos son compartidas como insumo a los compañeros del grado sexto.

Figura 11.

Hallazgos encontrados en ciclo



Nota. Trabajo desarrollado estudiantes grado sexto.

Acciones evaluación: La evaluación está reflejada según la planeación programada por el docente investigador, en la cual las evidencias suministradas por los estudiantes sirvieron para tomar la valoración y calificación, pero esto fue más por demostrar que ellos hicieron algo y no por saber si en realidad comprendieron. El cumplimiento de entrega de las actividades estuvo dividido en tres partes: el primero, trabajo presentado por clase sincrónica, segundo trabajo enviado por WhatsApp, tercero otros estudiantes que no cuentan con internet solicitan el favor a la secretaria de la institución o algún compañero que posea servicio de internet o datos.

La propuesta de gamificación se dio con el 30% de los estudiantes del grado sexto que durante el ciclo 2 se conectaron por algún medio, pero con el 70% de ellos las actividades se realizó por medio asincrónico, estos no participaron de la gamificación porque no entendieron la actividad. Al final se concluye con una autoevaluación de los estudiantes un poco con temor,

pero se realizó por medio de un formulario de Google. En conclusión, no hubo retorno, solo el 30% de los estudiantes lograron contestar el formulario. La figura 12 muestra la actividad de autoevaluación llamada Actividad de refuerzo del Segundo Período, preparada para el grado sexto y se aplicó a todos los grados para propiciar la autoevaluación; lamentablemente la respuesta dada las condiciones geográficas y la señal de los dispositivos móviles no aportó al proceso.

Figura 12.

Autoevaluación llamada Actividad de refuerzo del Segundo Período

Actividad de Refuerzo Segundo Período

Preguntas Respuestas 45 Configuración

Escribe el grado a que perteneces Ejemplo 601

1101

10 respuestas

601

5 respuestas

801

5 respuestas

Nota: Elaboración propia

5.3.6 Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo estuvo a cargo de la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, una herramienta muy sencilla que permite ofrecer y recibir retroalimentación a la triada. La retroalimentación se llevó por medio de un pequeño cuadro adaptado para tal fin.

Tabla 3.
Escalera de retroalimentación

Aclaración:	Valoró:
Profesor Armando, los propósitos no están muy claros	Su planeación
Pregunto:	Sugiero:
Como se tomarán las evidencias.	La descripción en detalle de la actividad es muy sencilla.

Nota: esta tabla presenta la retroalimentación suministrada por los pares.

5.3.7 5.3.7 Evaluación del ciclo de Reflexión

Matriz Dofa, Fortalezas y debilidades acciones consecutivas de la práctica de enseñanza, ciclo 2.

Tabla 4.
Matriz Dofa Debilidades y fortalezas del ciclo 2.

Práctica Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	Elaboración guía con la actividad planteada.	Falta claridad en objetivo de las actividades.
Acciones de Implementación	El ciclo presento con la aceptación de los estudiantes frente a las actividades propuestas.	Se presentó confusión en la interpretación de algunas actividades. Para algunas actividades del ciclo fue necesaria una explicación extra.
Acciones de Evaluación de los Aprendizajes.	La autoevaluación motivo a los estudiantes a participar y realizar las actividades sin preocupación.	Al utilizar la estrategia autovaloración fue difícil la asimilación. Este propósito se realizó muy lento y poca participación.

Nota: Tabla modificada a partir de la sugerida por Maturana (2021).

5.3.8 5.3.8 Reflexión General

En la reflexión del presente ciclo las actividades planteadas no fueron claras para los estudiantes, que con frecuencia no se conectan a los espacios programados a pesar de las guías 13 y 14; ellos argumentan ¿Cómo entregar sus evidencias? además, no entendían la metodología gamificación. Durante la ejecución de las actividades se dio la libertad que los estudiantes decidieran quien iniciaba la presentación y permitir que los compañeros se involucraran con la actividad.

En cuanto a la autoevaluación de los estudiantes el docente investigador estimula a dar una valoración según escala institucional a la actividad, adaptándolos así: 3,0 básico, 4,0 alto y 5,0 superior, permitiendo decimales entre las escalas acordadas. esto basado en la legislación vigente al respecto: “cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación” (decreto 1290, 2009, pág. 2). Cada estudiante realiza análisis del trabajo elaborado y ellos mismos suministran una que es tomada en cuenta en su nota definitiva.

5.3.9 5.3.9 Proyección del siguiente Ciclo

Se proyecta iniciar por activar los conocimientos previos e informar por anticipado el orden de las participaciones y contribuir al control de tiempo. Para los siguientes ciclos, se espera que la metodología de enseñanza sea más efectiva gracias a estas medidas.

5.3.10 5.3.10 Análisis Parcial de los Datos

Tabla 5.
Análisis Parcial de los datos ciclo2.

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de Enseñanza	Acciones de planeación	Instrumento de planeación.	Matriz ciclos de reflexión
	Acciones de implementación	Aula invertida	Fomentar aula invertida.
	Acciones de evaluación	Autoevaluación de los aprendizajes	Evaluación continua

5.3.11 Nota: Adaptación a partir de Maturana (2021)

5.4 Ciclo 3 Renovación de la práctica de enseñanza: Espacialidad

En el presente ciclo el docente investigador busca que el estudiante descubra el concepto estructurante “espacialidad”, por medio de las prácticas en el espacio cotidiano y de los contenidos escolares de la malla curricular durante el ciclo de conocimiento del espacio que se complejiza con el nivel de escolaridad, avanzando hacia otras lecturas, como paisaje, región, medio geográfico, geosistema y territorio” (MEN, 2016, p.23). El Ministerio de Educación Nacional reconoce la Espacialidad dentro de los DBA:

En los DBA, el aprendizaje de lo social considera la apropiación del espacio y el reconocimiento de la espacialidad, entendida esta, como el conocimiento acerca del espacio que integramos como parte de nosotros mismos, esa apropiación que logramos del medio que nos rodea mediante la conceptualización que construimos paso a paso, desde las prácticas en el espacio cotidiano y de los contenidos escolares recibidos (p.22).

5.4.1 Foco Elegido

Foco elegido para los ciclos son los conceptos estructurantes del área de ciencias sociales: Para este ciclo fue Espacialidad.

5.4.2 Competencia o Habilidad

Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas.

5.4.3 Resultados Previstos de Aprendizaje

- RPA- Conocimiento: Describe las sociedades antiguas y la aparición de elementos que permanecen en la actualidad (canales de riego, la escritura, el ladrillo).

- RPA- Propósito: Reconoce la importancia de los ríos para la agricultura en las civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, India, China, Europa y Grecia.

- RPA- Método: Expresa opinión sobre la influencia de la agricultura, el surgimiento de las ciudades, las primeras obras de ingeniería en la antigüedad y, su desarrollo en las sociedades actuales.

- RPA- Comunicación: Presentar y clasificar por medio de un mapa mental las características de la organización social, política o económica en las primeras civilizaciones.

5.4.4 Planeación de la Investigación

El ciclo 3 se caracterizó por registrar evidencias ingenuas intentando visualizar el pensamiento en los estudiantes. Durante el presente, se pretendió conectar al estudiante con el gran concepto estructurante, Espacialidad, invitando a reconocer durante las actividades planteadas.

5.4.5 Descripción del Ciclo 3.

Acciones de planeación: El ciclo 3 su planeación se registra en la rejilla tres, el cual se caracterizó por registrar evidencias ingenuas intentando visualizar el pensamiento en los estudiantes. Después de definir el concepto estructurante Espacialidad, se selecciona el DBA: Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas según el documento del MEN (2016), y se construyen los cuatro resultados previstos de aprendizaje RPA: de Conocimiento, propósito, método y comunicación (ver Anexo 3). A partir de este momento se proyectan las actividades que se realizarán en el ciclo:

- Se invita a cada estudiante a escribir en el cuaderno de ciencias sociales una síntesis sobre el foco planteado, el docente investigador valora la actividad en la planilla de notas.
- Cada estudiante debe expresar de forma oral lo reconocido en el video, la participación se hace por medio de llamado a lista y se registra en la lista de chequeo en una casilla de la planilla de notas.
- Resolver taller con preguntas de selección múltiple con única respuesta elaboradas por el docente investigador, esto con el objetivo de reconocer en el estudiante la respuesta correcta y en caso contrario informar la correcta.
- El docente investigador genera crucigrama por intermedio de recursos en línea utilizando palabras manejadas durante el ciclo.
- Se proyectó ubicar dentro del mapamundi los lugares solicitados.
- Conclusión y cierre de las ideas e inquietudes manifestadas durante la unidad.

Figura 13.

Investigación sobre la práctica de enseñanza ciclo de reflexión N.º 3 - Lesson Study.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN N.º 3 LESSON STUDY		
Título del Proyecto	Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.	
Estudiante - Profesor investigador:	ARMANDO ALBERTO ROJAS LATORRE	
Asesor:	GERSON MATURANA	Área de desempeño: Ciencias sociales
Competencia (DBA o Estándar)	Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas	
RPA- Conocimiento	Describo las sociedades antiguas y la aparición de elementos que permanecen en la actualidad (canales de riego, la escritura, el ladrillo).	
RPA- Propósito	Reconoce la importancia de los ríos para la agricultura en las civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, India, China, Europa y Grecia	
RPA- Método	Expresa opiniones sobre la influencia de la agricultura, el surgimiento de las ciudades, las primeras obras de ingeniería en la antigüedad y, su desarrollo en las sociedades actuales	
RPA- Comunicación	Presentar y clasificar por medio de un mapa mental las características de la organización social, política o económica en las primeras civilizaciones	
Nivel /Curso:	Básica Secundaria	6°
CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO	Espacialidad	Conceptos Estructurantes del Área: Temporalidad - Espacialidad - Institucionalidad y Derechos Humanos - Culturalidad
Cantidad de sesiones para su implementación	8 H / C	Fecha: 30 agosto - 10 de septiembre 2021
OBSERVACIONES:		

Nota. Adaptación a partir de Maturana (2021)

Acciones de implementación: Sobre la implementación se registraron varias actividades que se lograron concretar además de conectar al estudiante con el gran concepto estructurante Espacialidad, invitando a reconocerlo durante las actividades planteadas.

Se conecta al estudiante con conocimientos previos. ¿Qué conocen sobre Grecia?, se escucha a los estudiantes y paso seguido se hace la retroalimentación, el profesor agradece la participación e invita a realizar un resumen del foco planteado durante la sección. A continuación, se realiza la presentación de un video donde se invita a capturar los elementos que crean importantes de Grecia en 15 minutos.

Se intentó conectar al estudiante con una evaluación a partir de preguntas de selección múltiple con única respuesta, con un máximo de 6 preguntas; en lo posible tratando de valorar las actividades previas. una vez concluida esta primera fase se procede a orientar las soluciones a dichas actividades. Se propició un espacio para desarrollar un crucigrama y guiar la forma cómo

se debe solucionar e invitar a registrar la posible solución. La espacialidad se justificó en la búsqueda dentro del mapamundi los lugares reconocidos durante el ciclo.

Acciones de evaluación: La evaluación se organizó según la planeación inicial, donde el docente investigador se pospuso a partir de actividades que los estudiantes valoraran las evidencias presentadas y sustentadas, así al final del ciclo de reflexión en la planilla del docente investigador en una casilla está reflejado la participación en las actividades calificando cada proceso.

Como estrategia pedagógica, el docente investigador toma en cuenta algunas películas relacionadas con el tema de Grecia; intentando mediante ello acercar al estudiante a la pregunta inicial sobre ¿qué conocen sobre Grecia? los ejemplos conectaron al estudiante con la consulta inicial, mientras que la valoración se llevó con el control de participación en la planilla adaptada. El resumen en el cuaderno finaliza la primera parte con la participación de todos y llevando control a través de la revisión del cuaderno se selecciona cinco estudiantes para compartir la comprensión de forma oral, los demás intercambiaron hallazgos con sus compañeros.

La iniciativa de trabajar con videos debe estar acompañada con reflexión, con la intención de no perder el foco. La evaluación estuvo a cargo de preguntas de selección múltiple con única respuesta, a partir de esta estrategia fueron orientados a apreciar conocimiento y no la comprensión como se pretendía. Se planteó la estrategia del crucigrama como una herramienta para consolidar la comprensión del aprendizaje, partiendo de la selección de las palabras claves en foco planteado y llevando al estudiante hacia la búsqueda de estrategias para marcar sus resultados. Algunos problemas técnicos en la presentación de los crucigramas suponen una revisión para posteriores rutinas. La conclusión del ciclo estuvo a cargo del docente, pero antes

se escuchó los aciertos, las comprensiones y las dudas de los estudiantes como antesala a la participación de cierre del docente investigador.

5.4.6 *Trabajo Colaborativo*

La elaboración del ciclo se realizó con la colaboración de la triada en cabeza de la profesora María Nurth Castro Criollo y Misael Pérez Díaz Granados, obteniendo la siguiente retroalimentación por medio de la escalera de Daniel Wilson.

Tabla 6.
Escalera de retroalimentación ciclo 3.

Aclaración	Valoro
Cuánto tiempo tiene planeado para retroalimentación.	Valoro la actividad de cierre.
Pregunto	Sugiero
Se puede cambiar la pregunta, como ¿a qué actividades económicas se dedicarían?	El video es una herramienta que permite orientar el proceso enseñanza aprendizaje. La actividad debe ir acompañada por una rúbrica para evaluar el encuentro.

Nota: Las sugerencias presentadas por la triada intentan acercar al docente investigador con una verdadera práctica de enseñanza.

5.4.7 *Evaluación del Ciclo de Reflexión*

El docente investigador propone actividades en busca de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes mediante la activación de conocimientos previos, esto es consecuente con la importancia de escuchar al estudiante en sus diferentes intervenciones, fortaleciendo con ello las capacidades individuales y de grupo. Se propone la presentación de videos con un máximo de 15 minutos siendo más puntual en los objetivos planteados y evitando así distracciones o pérdida del foco.

Las preguntas de selección múltiple proporcionan un toque de rigurosidad a la actividad e invita a la concentración durante las actividades previas. Una buena lección de palabras conecta al crucigrama con el foco integrando la actividad y el estudiante al aprendizaje esperado. Las debilidades en las diferentes actividades están sujetas al tiempo que, por razones internas y externas, deben ser ajustadas en la medida que se hace la presentación de las actividades del ciclo.

Tabla 7.
Fortalezas y debilidades ciclo IV

Acciones Constitutivas de la Práctica De Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	Activar conocimientos previos.	Establecer un tiempo desde el inicio y realizar evaluación constante de la actividad.
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> – Fue interesante saber que por lo menos un estudiante del grupo reconociera, cuál era el objetivo de la actividad. – Es importante aclarar los conceptos establecidos y escuchar un resumen suministrado por un estudiante donde se haga consiente su pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fue necesario escuchar varios estudiantes hasta fortalecer la actividad. – Escoger un monitor que ayude a coordinar las actividades de principio a fin. – Los videos muy largos se convierten en una distracción para los estudiantes.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> – Los videos permiten conectar al estudiante con el foco planteado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Solo se tuvo en cuenta la participación y no se obtuvo otro tipo de evidencia.
	<ul style="list-style-type: none"> – Escuchar los aportes de los estudiantes. Pero solo se tiene en cuenta la participación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Este tipo de prueba debe ser bien elaborada dejando a un lado lo memorístico y aportando comprensión del conocimiento.
	<ul style="list-style-type: none"> – Aportar al trabajo del aula preguntas de selección múltiple con única respuesta como alternativa pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar crucigramas que apunten al objetivo establecido.
	<ul style="list-style-type: none"> – Presentar al estudiante un crucigrama y guiar cómo se debe solucionar. 	<ul style="list-style-type: none"> – El tiempo de ejecución de la tarea, tomó más tiempo de lo previsto, es necesario utilizar otras herramientas.
	<ul style="list-style-type: none"> – Se proyectó ubicar dentro del mapamundi, los lugares solicitados. 	<ul style="list-style-type: none"> – Invitar a los estudiantes a realizar la actividad de cierre.
	<ul style="list-style-type: none"> – Actividad de cierre proyectada por el docente investigador. 	

Nota. Las fortalezas y debilidades permiten diagnosticar el transitar y adaptación de los ciclos.

5.4.8 Reflexión general del ciclo 3 en términos de la práctica de enseñanza

La planeación estuvo cargada de actividades que buscaban la comprensión del estudiante. Recordando que el foco está enmarcado en los conceptos estructurantes del área de ciencias sociales, en este ciclo la espacialidad dio inicio a su planeación. El tiempo estimado para su

ejecución fueron quince días, las fechas se corrieron dado que algunos estudiantes no asistieron a las clases presenciales y se dispuso de flexibilización escolar mientras las condiciones epidemiológicas garantizaran la participación masiva en las aulas o la entrega de las evidencias.

En el ciclo 3, se continúan con guías para que los estudiantes puedan desarrollar antes de clase enriqueciendo los encuentros presenciales y fortaleciendo la comunicación directa y fluida entre los pares y el docente investigador.

En la implementación del ciclo 3, la presencialidad fue su punto de partida, con lo cual el desarrollo de la guía entregada al estudiante por medio de mensajes en WhatsApp permitió el avance del proceso educativo y además ayudó a hacer de los encuentros grandes conversaciones. La participación se hizo con el llamado a lista donde cada estudiante reconoce la importancia de sus intervenciones e invitando a compañeros a alcanzar la ruta.

Se esfuerza en orientar al estudiante a realizar aportes respetando la palabra y opinión de sus compañeros; la calificación se dio con preguntas de selección múltiple de única respuesta con un máximo de 6 preguntas en un intento por evaluar este tipo de propuesta dentro de los ciclos. Una herramienta como el crucigrama buscó fortalecer la comprensión del aprendizaje, pero requirió de tiempo extra para encontrar las palabras claves en el foco planteado. La espacialidad buscó encontrar dentro del mapamundi lugares solicitados por parte del docente investigador, las conversaciones de los estudiantes fueron significativas y por último la conclusión y cierre de la actividad permitió concluir la actividad de la mejor manera.

La evaluación como se mencionó en su planeación estuvo cargada de actividades que fueron calificadas, y las cuales fueron confundidas con evaluación continua. La intervención de los estudiantes se notó con algo de resistencia en la participación en los momentos programados,

argumentado esto por la pena que representa la presencialidad después de meses por fuera del aula clase y la retroalimentación a pesar de lo mencionado fue presentada por la iniciativa de un estudiante. Durante todas las presentaciones se llevó el control mediante una lista de chequeo en la planilla de asistencia elaborada por el docente investigador. Ver figura 11.

5.4.9 Proyección para el siguiente ciclo

Según el análisis se propende acentuar en las actividades el tiempo establecido desde el inicio y realizar evaluación constante de la actividad. De la misma forma se pretende escoger un monitor que coordine y dar lugar al trabajo en grupo. El docente investigador encuentra muy valioso el hecho de continuar con los saberes previos durante los ciclos.

Tan importante como la actividad es la recolección de las evidencias para realizar el respectivo análisis y seguimiento. dentro de las proyecciones son bienvenidas al menos una pregunta que fortalezca el aprendizaje antes, durante y después, la cual será registradas como evidencia en el cuaderno. Las actividades de cierre presentadas por los estudiantes tienen mucho valor y acogida para sus compañeros y solo en casos necesarios el docente investigador realiza su aporte haciendo énfasis en casos puntuales. Se proyecta utilizar aplicaciones como Google Earth offline, para la ubicación espacial.

5.4.10 Análisis Parcial de los Datos

Tabla 8.

Análisis parcial de los datos. (categorías centrales, subcategorías, categorías emergentes durante el Ciclo 2)

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
-------------------	---------------------------------	---------------	-----------------------------------

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Conocimientos previos, Retroalimentación	Retroalimentación
	Acciones de implementación	Síntesis Estudiante, Ubicar en mapamundi, presentación video	Síntesis
	Acciones de evaluación	Preguntas selección múltiple, Crucigrama Cierre y conclusiones	Cierre y conclusiones

Nota: Maturana (2021)

5.5 Ciclo 4 Institucionalidad y Derechos Humanos

Durante el primer periodo en la institución se hace una presentación del pacto de convivencia en los espacios designados para dirección de grado. Es preciso conocer la constitución política de Colombia en especial el Título II capítulo I, donde podemos encontrar los derechos fundamentales y otras leyes que permiten regular la convivencia pacífica dentro de una institución educativa. La institucionalidad y los derechos humanos comprenden un concepto estructurante ideal para desarrollar esta actividad como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional:

La otra dimensión cohesionadora con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en los DBA es la institucionalidad y DDHH, la cual es multidisciplinaria puesto que si bien se apoya en ciertos conocimientos sobre el poder, el Estado y la ciudadanía que han sido abordados en la Ciencia Política y Jurídica, también aborda otros conocimientos de las ciencias de la educación y

las Ciencias Sociales, recogiendo en última instancia la necesidad de la sociedad y la finalidad de la formación de los ciudadanos que el Momento histórico requiere.

Su aprendizaje es un proceso que va desde: el reconocimiento de sí mismo y del otro (dedicación emocional), de la importancia de los acuerdos, negociaciones, normas, deberes y el reconocimiento como parte de una comunidad política (sujeto de derechos), todos ellos propósitos esenciales en los primeros grados, hasta llegar a la comprensión de las relaciones sociales que se tejen en la participación y que lleva a la valoración social de la democracia y a sus procesos de construcción mediante el ejercicio político de la ciudadanía. (MEN 2016).

5.5.1 Foco Elegido

Foco elegido Institucionalidad y Derechos Humanos.

5.5.2 Competencias o Habilidades

Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.

5.5.3 Resultado Previsto de Aprendizaje

RPA- Conocimiento: El estudiante Identifica los derechos consagrados en nuestra constitución colombiana.

RPA- Propósito: El estudiante explica la importancia de los derechos fundamentales

RPA- Método: El estudiante describe los derechos plasmados en la constitución política de Colombia

RPA- Comunicación: El estudiante presenta los derechos, garantías y deberes de los ciudadanos

5.5.4 Planeación de la investigación

El ciclo 4 es una invitación al trabajo en grupo por parte de los estudiantes. Las evidencias están encaminadas a fortalecer rutinas de pensamiento como una herramienta clave de la Enseñanza para Comprensión. Se pretende conectar al estudiante con el gran concepto estructurante Institucionalidad y Derechos Humanos, invitándolo a reconocer en la constitución política de Colombia las garantías de todo ciudadano, sin importar la edad, la raza, el sexo u orientación sexual.

5.5.5 Descripción del ciclo 4 en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de Planeación: La planeación invita a crear grupos de trabajo, preferiblemente niño y niña, en caso contrario el docente investigador conformaría los grupos. El objetivo primordial, es integrar el desarrollo de actividades escolares encaminadas a fortalecer esta habilidad desatendida por el docente investigador durante ciclos anteriores. Según Jhonson (1993, citados por Collazos et al., 2001):

El aprendizaje colaborativo (cooperativo) es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás el pensamiento es observable; Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio (p.78).

Se integra el uso de otras rutinas de pensamiento como pensar, trabajar en pareja y compartir (Harvard, 2022). La rutina propone formar parejas y hacer una pregunta, pero se programaron más de una pregunta. La intención y puesta en marcha busca que, según Perkins (1997) “Las personas piensen y recuerden socialmente por medio de intercambio con los otros,

compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas" (p.56). Como es costumbre se comparte una lectura invitando a vivir y a comprender al estudiante; con esto me sumo a Solé (1998), quien menciona que "En síntesis en este apartado se ha pretendido poner en relieve que leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender" (p.87).

El ciclo 4 es una invitación al trabajo en grupo por parte de los estudiantes. Las evidencias están encaminadas a fortalecer rutinas de pensamiento como una herramienta clave de la Enseñanza para la Comprensión. Se pretende conectar al estudiante con el gran concepto estructurante Institucionalidad y Derechos Humanos, invitando a reconocer en la constitución política de Colombia las garantías de todo ciudadano sin importar la edad, la raza, sexo u orientación sexual. En un primer momento se busca que los varones se integraran con las niñas y permitir que se conocieran en el desarrollo de actividades escolares. Esta actividad se realizó teniendo en cuenta la rutina de pensamiento: Pensar, Trabajar en pareja, Compartir, invitando a darle sentido a un texto para captar su esencia (Harvard, 2022).

A continuación, el propósito de esta estrategia como dice Isabel Solé fue descubrir el antes rescatando los saberes previos partiendo de preguntas generadoras, el durante y el después de la lectura. En el objetivo número dos, "Las personas piensan y recuerdan socialmente por medio de intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas" (Perkins, 1997). En un tercer momento el propósito es encontrar en la lectura una solución a las preguntas planteadas en el momento dos al comparar y registrar sus hallazgos.

Acciones de implementación: Según Jonhson, mencionado por Collazos et al. (2001) "El aprendizaje colaborativo (cooperativo) es el uso instruccional de pequeños grupos de tal

forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.76). Los grupos de trabajo se conectaron con la rutina de pensamiento Pensar, Trabajar en pareja, Compartir con el objetivo de promover la comprensión a través del razonamiento activo y la explicación. (Harvard, 2022). El compartir se encarga de permitir al estudiante conocer sobre otros temas, así como ampliar algunos de los temas ya conocidos. en ese sentido cobra una relevante importancia el debate, puesto que el mismo desarrolla habilidades para expresarse libremente, compartir puntos de vista y lograr objetivos comunes. “El debate no es sólo para memorizar textos sino comprender y significar la información, dotarla de un criterio y enriquecer la capacidad de interpretación de la realidad” (Ramírez, 2022)

Alcanzar la implementación del discurso dispuso tiempo extra para conformar los grupos de trabajo y explicar la nueva rutina de pensamiento: pensar, trabajar en grupo y compartir (Harvard, 2022). En principio se invitó a conformar los grupos de trabajo, pero los estudiantes afirman no estar de acuerdo argumentando que al final el trabajo lo hace una sola persona y los demás copian la respuesta; otros anuncian trabajar mejor solos. En efecto son situaciones que como afirma Perkins son cotidianas y deben ser corregidas puntualmente con el apoyo del docente investigador motivando con aportes, preguntas y acompañamiento a los grupos durante la rutina. Previo a la lectura se activó el pensamiento mediante la rutina de pensamiento: Pensar, Trabajar en pareja, Compartir; las preguntas se presentan con el fin de conectar al estudiante con la lectura programada dentro del ciclo cuatro. para motivar en el estudiante la lectura como proceso, es necesario realizar tareas diferentes para lograr el objetivo propuesto, las tareas pueden ser orales, colectiva o individuales entre otras (Solé, 1998).

Acciones de evaluación: En cuanto a la evaluación, a pesar de las dificultades presentadas en la conformación de los grupos, se logró cumplir con el ciclo, pero con ajuste en

los tiempos. El docente investigador propone la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como estrategia de cierre del ciclo cuatro; esta estrategia venía siendo ejecutada de manera inconsciente por el docente desde el ciclo tres, la cual, aun sin ser programada fue ejecutada.

Para la autoevaluación se mencionan algunas pautas como la participación en las actividades, evidenciar los resultados mencionados en la presentación como cuadernos y participación en las rutinas tanto escritas como verbales. La coevaluación involucra a los pares a participar sin importar el compañero, ellos son muy exigentes entre ellos argumentando los pros y los contras y aterrizan de esa forma la valoración. La heteroevaluación se apoya en el formato llevado por el docente donde se especifica nombre del estudiante, la fecha y la valoración de cada actividad.

5.5.6 Trabajo Colaborativo

La retroalimentación del ciclo fue como en otras ocasiones de gran ayuda para el docente investigador, reconocida como el polo a tierra o el espejo que permite reconocer sugerencias o recomendaciones.

Tabla 9.
Escalera de retroalimentación

Aclaración:	Valoro:
No comprendo las actividades.	El uso de rutinas de pensamiento en la construcción del ciclo.
Pregunto:	Sugiero:
¿Qué se busca con la lectura?	Sugiero utilizar otras rutinas de pensamiento.
¿Qué aciertos discuten los estudiantes?	Conformar grupos de tres estudiantes.

Nota. Para el docente investigador las rutinas pensamiento en el área de ciencias sociales son indispensable para hacer visible el pensamiento.

5.5.7 Evaluación del ciclo de reflexión

Durante los ciclos es preciso realizar una evaluación que determine por reconocer fortalezas y algunas debilidades.

Tabla 10.
Fortalezas y Debilidades del ciclo 4

Acciones	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	a) Trabajo en grupo	a) Los tiempos deben ser marcados y cumplidos en un gran porcentaje.
Acciones de Implementación	a) Rutina de pensamiento pensar, trabajar en pareja, compartir. b) La lectura en grupos c) Conexión entre el antes, durante y el después de la lectura.	– Presentar una nueva rutina de pensamiento toma su tiempo. – La invitación a trabajar en grupo genera sentimientos encontrados.
Acciones de Evaluación de los Aprendizajes.	– Rutina de pensamiento es acogida como la preferida.	No abusar de la estrategia.

Nota. Una de las fortalezas encontradas en el ciclo fue el trabajo en grupo, la conexión entre antes, durante y el después de la lectura.

5.5.8 Reflexión general del ciclo

La concepción del ciclo 4 estuvo encaminada hacia el trabajo en grupo, preferiblemente parejas establecidas por personas del sexo opuesto, aunque los estudiantes no estuvieran de acuerdo en un comienzo. el desarrollo del ciclo se presentó sin inconvenientes y la participación se ajustó a la planeación. Es momento de otra rutina de pensamiento pensar, trabajar en pareja, compartir. La lectura en grupo permitió que los estudiantes se cuestionaran constantemente generando inquietudes y preguntas sobre el foco planteado; permitiendo fácilmente la conexión entre el antes, durante y el después de la lectura.

5.5.9 Proyección para el siguiente ciclo

Las proyecciones para el siguiente ciclo van encaminadas a continuar con los grupos de trabajo, pero ir rotando entre compañeros y agregar un estudiante más; incrementando otras rutinas de pensamiento que aporten a las actividades planteadas por el docente investigador. Se pretende implementar las rubricas como estrategia de autoevaluación del aprendizaje, procurando de antemano separar un espacio para explicar cómo funciona esta estrategia y los objetivos de estas.

5.5.10 Análisis parcial de los datos

Tabla 11.

Análisis Parcial de los datos ciclo 4.

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
	Acciones de planeación	Trabajo en grupo, Rutinas pensamiento	Rutinas de pensamiento que fortalezcan el trabajo en grupo.

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de implementación	Comprensión previa de la lectura, El debate	Estrategias de lectura Debates
	Acciones de evaluación	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Evaluación continua Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Nota: Maturana (2021)

5.6 Ciclo de reflexión 5 - Culturalidad

El ciclo 5 (Ver anexo 4) pretende conectar al estudiante con el concepto de culturalidad, tal como se establece en el MEN (2016). En este sentido, se conecta al ser con la sociedad y con el medio donde vive, en un aprendizaje constante de su identidad y su relación con la comunidad. Profundizando un poco más el MEN (2016) establece:

La culturalidad es una construcción que nunca acaba y va en constante cambio, de la mano con las transformaciones de las sociedades, las ciencias y las tecnologías. De ahí que desde las mallas de aprendizaje se propone abordar la culturalidad desde la particularidad a partir del reconocimiento de las características étnicas, emocionales, sociolingüísticas, así como de género, que identifican al ser humano, sus diferencias y semejanzas con otros compañeros de clase, amigos y familiares, que le permita valorar los grupos a los que pertenece (identidad colectiva) y la diversidad respecto a otros grupos o colectividades (diversidad lingüística, de género, de creencias religiosas, entre otras) hasta facilitar la valoración de la diversidad cultural, la interculturalidad y la multiculturalidad como características de las sociedades actuales en un mundo globalizado (MEN, 2016)

5.6.1 Foco elegido

Para este ciclo 4, fue seleccionado la Culturalidad.

5.6.2 Competencias o habilidades

Comprende que las representaciones del mundo han cambiado a partir de las visiones de quienes las elaboran y de los avances de la tecnología.

5.6.3 Resultados previstos de aprendizaje

- RPA- Conocimiento: El estudiante comprenderá las cualidades y características de las personas durante la edad media

- RPA- Propósito: El estudiante explica las características relevantes de la edad media los feudos y burgos

- RPA- Método: El estudiante organiza cuadro comparativo donde evidencie las características de la sociedad durante la edad media.

- RPA- Comunicación: El estudiante argumentas las características de la sociedad durante edad media.

5.6.4 Planeación de la investigación

El ciclo 5 tiene como objetivo conectar al estudiante con su cultura, tal y como se establece en el MEN (2016), para que pueda establecer vínculos con la sociedad y el entorno en el que vive. Es un proceso de aprendizaje constante que le permite comprender su identidad y su relación con la comunidad.

5.6.5 Descripción del ciclo 5

Acciones de planeación: Las Mallas de Aprendizaje presentan una serie de orientaciones para que el docente explore su quehacer pedagógico desde la implementación y diseño de herramientas didácticas las cuales favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos en los DBA, que se organizan desde la consideración de cuatro ejes articuladores que engloban lo social: espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH. (MEN, 2016).

Se continúa el trabajo en grupos, con pequeños cambios dado las condiciones de enfermedades respiratorias y los problemas en los desplazamientos y taponamiento de las vías de acceso a la institución. Se plantea durante el ciclo cinco, las siguientes actividades de aprendizaje con las cuales se permita indagar conocer y comprender qué sabe hacer el estudiante con los conocimientos adquiridos. Para ello es de vital importancia escuchar qué piensa el estudiante.

Las primeras actividades plantean que el estudiante argumente las respuestas mediante una mesa redonda, a través de la cual debe justificar sus respuestas evitando juzgar el pensamiento construido. Previo a la mesa redonda el estudiante debe escribir sus respuestas permitiendo fijar la atención en lo que se está realizando. La otra actividad invita a plasmar en un cuadro comparativo lo comprendido en las lecturas y actividades permitiendo organizar la información de acuerdo con parámetros previamente establecidos. En esta actividad el docente escucha tres grupos que comparten sus comprensiones y el resto se tomará a partir de una revisión por parte del docente del cuaderno de apuntes.

En la planeación se hace necesario activar conocimientos previos, para lo cual se invita al estudiante a reflexionar acerca de ¿qué entiende por edad media? luego de ello se permite

escuchar y argumentar a los estudiantes acerca de las características de la sociedad durante edad media. Estas actividades sirven para resolver situaciones y problemas que consistan en sucesos frente a los cuales los estudiantes deban realizar anticipaciones o predicciones. La rúbrica debe ser presentada a los estudiantes antes del ciclo propiciando reflexión sobre el trabajo realizado como se presenta en Arredondo y Cabrerizo (2010).

Una rúbrica debe ser un instrumento abierto, dinámico y reformulable, de modo que en cualquier momento le puedan ser incorporados cambios. Hay que tener en cuenta que una rúbrica nos puede ayudar a diagnosticar dificultades de aprendizaje, y, por tanto, a intervenir en la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza (p.56).

Acciones de implementación: La implementación de estas actividades supuso revisar algunos momentos donde se establece la forma y los tiempos definidos para estos. Además, se incorporó la rúbrica, la cual estuvo a punto de quedar por fuera de la planeación, pero con el apoyo de la triada de docentes se acordó el uso del instrumento. Su implementación continua con las rutinas de pensamiento ya conocidas fortalece en cada paso la participación masiva de los estudiantes, de la misma forma permiten ser escuchados, lo que fortalece la comunicación y la formación integral en los estudiantes.

Como se planteó en los conocimientos previos, se invita a los estudiantes del grado séptimo a reflexionar sobre una pregunta, previamente seleccionada *¿Qué entiende por edad media?* Luego se escucha las intervenciones de cada grupo, a partir de lo cual se elaboran los nuevos conceptos. En el orden establecido se presenta al estudiante una figura, a partir de ella se pretende que el estudiante pueda interpretarla, creando habito de hacer preguntas. Ver figura 12.

Figura 14.

Foto del aula clase. Actividad de activación de conocimientos previos.



Nota. Foto tomada por el docente investigador

El material de lectura se comparte con los estudiantes durante el ciclo; se invita a los estudiantes a seguir la lectura mientras uno lo hace en voz alta y rotan la lectura. Terminada la lectura se pretende concretar el aprendizaje mediante un cuadro comparativo que invite a comparar los espacios donde se presentaron los hechos durante la edad media y el cual se pueda comparar con las condiciones en que viven actualmente.

A partir de la lectura se propone la rutina de pensamiento palabra-frase- oración. Los estudiantes deben justificar una palabra que capte la atención para luego ser escrita en el tablero, una frase que los estimule o comprometa con el texto; una oración o resumen donde capte la idea principal. Toda la actividad debe estar escrita en el cuaderno. Se presenta el instrumento a utilizar, la rúbrica con una pequeña definición y su propósito: registrar la autoevaluación del estudiante mediante ayudas donde el paso a paso orienta el camino y el objetivo de este.

Acciones de evaluación: En cuanto a la evaluación en el ciclo cinco, se conectó las actividades con los instrumentos de evaluación: La rúbrica ubica al docente investigador con el instrumento de evaluación de las actividades. Aunque en los ciclos anteriores se intenta plantear la autoevaluación y la coevaluación, este resultado no contó con el conocimiento verdadero de la evaluación. este es un punto en deuda en los anteriores ciclos, donde el docente investigador

confundía las evidencias de las actividades con el instrumento de evaluación y eso no permitía reconocer los avances o desaciertos en el proceso de enseñanza -aprendizaje. como afirma Casanova (2004):

Si la evaluación siempre ha sido importante, lo es mucho más en una sociedad como la nuestra, que cambia aceleradamente. La educación no puede permanecer inmóvil mientras a su alrededor todo vuela, si no quiere perder el importante papel que juega en la formación de la persona. (s.p.)

5.6.6 Trabajo colaborativo

Estuvo a cargo como siempre de la triada de docentes colaboradores

Tabla12.

Escalera retroalimentación de Daniel Wilson ciclo 4.

Aclaración	Valoro
En el foco de la lección escribir en lo que va a trabajar, el profesor no escribió qué estrategias de evaluación va a tener en cuenta para valorar el trabajo de los estudiantes.	Profesor armando muchas gracias por compartir sus planeaciones, se nota que es un trabajo dispendioso y de mucha preparación, además lo felicito por realizar esta actividad que le ayuda que sus clases sean más activas y participativas y de fácil manejo y le permiten un buen proceso de enseñanza aprendizaje.
Pregunto	Sugiero
¿Cuál es la dirección de la imagen o video o lectura que sumercé va a presentar en la clase? me parece importante que se escriba	Profesor fuera tan amable de revisar el verbo de los RPA comprenderá por comprender, explica por identifica, organiza por realiza, argumenta por explica.

Nota. Elaboración propia.

5.6.7 Evaluación ciclo de reflexión

En la evaluación del presente ciclo se pudo evidenciar la fortaleza de las rutinas de pensamiento en el área de ciencias sociales haciendo una invitación clara a la participación constante de los estudiantes en las diferentes actividades y la necesidad de aplicar nuevas rutinas a la actividad diaria. Además, es importante el encuentro con los instrumentos de evaluación que permiten registrar la autoevaluación del estudiante.

Tabla 13.
Fortalezas y debilidades ciclo 5

Acciones Constitutivas de la Práctica De Enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de Planeación	<p>Los conocimientos previos permiten acercar al estudiante hacia sus comprensiones.</p> <p>Rutina de pensamiento son muy familiares y esperadas por los estudiantes.</p> <p>La lectura fortalece el éxito del ciclo, conecta al estudiante con los objetivos planteados.</p> <p>El cuadro comparativo manifiesta la comprensión del estudiante.</p>	<p>El tiempo de ejecución de las rutinas, en ocasiones requieren más tiempo.</p> <p>La lectura debe permitir que los estudiantes construyan su propia comprensión.</p>
Acciones de Implementación	<p>Su implementación estuvo cargada de motivación, los estudiantes participan de manera activa en cada actividad.</p>	<p>Fue necesario correr los tiempos para escuchar las intervenciones de los estudiantes.</p>
Acciones de Evaluación de los Aprendizajes.	<p>Se logró conectar el antes el durante y el después, concluyendo con la rúbrica fortaleciendo la autoevaluación del estudiante. Se continúa con el control de las actividades por medio de lista de chequeo promoviendo su</p>	<p>Autoevaluación y coevaluación. Rúbrica Lista de chequeo</p>

participación. La autoevaluación,
coevaluación y la heteroevaluación

Nota. Se conecta al docente investigador con los instrumentos de evaluación.

5.6.8 Reflexión General del Ciclo 5

La Práctica de enseñanza estuvo marcado por el encuentro del docente investigador con instrumento de evaluación de los estudiantes. Durante los ciclos anteriores se evidenció un vacío entre la actividad planteada y el instrumento o formato utilizado para registrar los avances de los estudiantes, “la evaluación es concebida en esta perspectiva sólo como una acción técnica, incluso los evaluadores ofrecen “guías” o instrumentos para llenar y codificar la información que requieren para realizar la evaluación” (Díaz, 2022, p.8)

5.6.9 Proyección para el siguiente ciclo

Durante la planeación es necesario continuar con activar pensamiento mediante conocimientos previos, este tipo de actividades fortalece la autoestima del estudiante invitando a la comprensión del mundo, agregando con esto nuevas comprensiones.

La rutina veo, pienso y me pregunto se ajusta a las ciencias sociales, despertando en el estudiante la motivación necesaria para participar en las actividades tanto verbales como escritos siendo la parte primera la más difícil de realizar al principio del proceso enseñanza-aprendizaje. Es una magnífica rutina para conectar al estudiante con el objetivo planteado. (Proyecto Cero, 2019). Esta rutina de pensamiento se desarrolló como parte del proyecto Visible Thinking en el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.

5.6.10 Análisis parcial de los datos

Tabla 14.

Análisis Parcial de los datos ciclo5

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Activar conocimientos previos. Rutina de pensamiento	Conocimientos previos. Rutina de Pensamiento
	Acciones de implementación	Lectura	Estrategias de lectura
	Acciones de evaluación	Cuadro comparativo Rutina de pensamiento Rúbricas	Cuadro comparativo Rutina de pensamiento Rúbricas

6 Hallazgos e interpretación de datos

En el presente capítulo se exponen los principales hallazgos fruto de la investigación, a partir de desarrollo de los ciclos de reflexión. Teniendo en cuenta la recolección de información para la presente investigación, es preciso aclarar que la misma es de corte cualitativa. sus objetivos principales son ordenar, analizar y presentar la información mediante técnicas de tabulación conocida como la triangulación de datos. al respecto de la triangulación de datos algunos autores afirman que la misma: hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) *temporal*: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) *espacial*: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) *personal*: diferentes muestras de sujetos. (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015).

Tabla 15.
Subcategorías emergentes ciclo 1

Nota: Maturana (2022)

Objeto de estudio	Categorías de análisis (apriorísticas)	Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles precategorias emergentes.
Práctica de Enseñanza	Acciones profesionales de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Planeación sistemática
	Acciones profesionales de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Activar conocimientos previos • Comunicación asertiva en aula • Lectura de textos
	Acciones profesionales de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua • Retroalimentación continua • Lista de chequeo

Tabla 16.
Subcategorías emergentes ciclo 2

Objeto de estudio	Categorías de análisis (apriorísticas)	Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles precategorías emergentes.
Práctica de Enseñanza	Acciones profesionales de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación contextualizada • Elaboración guías de clase • Concepto estructurante
	Acciones profesionales de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva en aula • Lectura de textos • Desarrollo de guías
	Acciones profesionales de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación sumativa • Evaluación continua • Lista de chequeo

Nota: Maturana (2022)

Tabla 17.
Subcategorías emergentes ciclo 3

Objeto de estudio	Categorías de análisis (apriorísticas)	Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles precategorías emergentes.
Práctica de Enseñanza	Acciones profesionales de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación sistemática • Clase magistral • Concepto estructurante
	Acciones profesionales de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos • Desarrollo de guías • Proyección video
	Acciones profesionales de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua • Crucigrama • Ubicación en el mapamundi • Conclusiones y cierre • Lista de chequeo

Nota: Maturana (2022)

Tabla 18.*Subcategorías emergentes ciclo 4*

Objeto de estudio	Categorías de análisis (apriorísticas)	Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles precategorías emergentes.
Práctica de Enseñanza	Acciones profesionales de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación estructurada • Concepto estructurante
	Acciones profesionales de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Rutina de pensamiento • Activar conocimientos previos • Lecturas
	Acciones profesionales de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes de la Evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación). • Lista de chequeo

Nota: Maturana (2022)

Tabla 19.*Subcategorías emergentes ciclo 4*

Objeto de estudio	Categorías de análisis (apriorísticas)	Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles precategorías emergentes.
Práctica de Enseñanza	Acciones profesionales de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación estructurada • Concepto estructurante
	Acciones profesionales de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Rutina de pensamiento • Activar conocimientos previos • Lecturas
	Acciones profesionales de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes de la Evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación). • Cuadro comparativo • Rúbrica • Lista de chequeo

Nota: Maturana (2022)

6.1 6.1. Hallazgos en la acción de planeación

A continuación, el docente investigador presenta los hallazgos encontrados en su práctica de enseñanza con relación a su acción de planeación durante los ciclos preliminar hasta ciclo V, en busca de acercarse a una planeación basado en el modelo en la Enseñanza para la Comprensión.

Según la tabla 20, las primeras comprensiones se inclinaron hacia conocer los *conocimientos previos* de los estudiantes, aplicando la estrategia sin conocer el ¿Por qué? y ¿para qué?, Simplemente fue seleccionado de un listado de estrategias como una buena elección para el ciclo preliminar. Se reconoce su definición a partir de Pérez (s.f.). Quien menciona que “Los conocimientos previos se definen como todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes con que cuenta el alumno antes de ingresar a la escuela, a un nivel, grado o antes de abordar un aprendizaje esperado, un tema o contenido curricular”.

Tabla 20.

Categorías a priori de análisis en Acciones de Planeación en los ciclos I, II, III, IV y V.

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Ciclo	Subcategorías EMERGENTE
Práctica de enseñanza	Acciones de planeación	1	Activación de Conocimientos previos
		2	Instrumento de planeación.
		3	Retroalimentación

4	Trabajo en grupo, Visibilización del pensamiento
5.	Activar conocimientos previos, rutina pensamiento

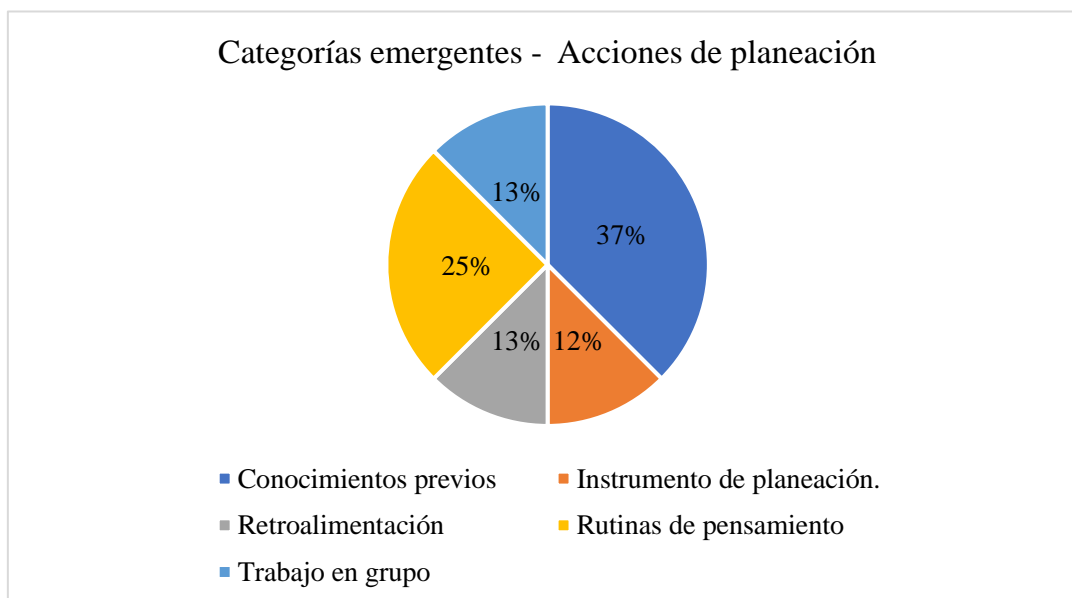
Nota. Elaboración propia.

Integrar los conocimientos previos a su investigación como actividades permite al docente investigador conectar al estudiante con el foco a examinar. pero estos conocimientos solo fueron interpretados en ciclo IV, cuando se buscaba indagar al estudiante qué tanto sabía sobre los derechos humanos y luego conectar con la lectura en la constitución política de Colombia; solo allí, cuando escucho a los estudiantes con sus comprensiones, detecto la importancia de conectar al estudiante con las lecturas. Solé (2002), sostiene que “Cuanto más conocimiento previo más podemos profundizar en la comprensión de ese texto” (p.76), convirtiéndose en un acto fundamental previo el inicio de una lectura o cualquier otra actividad

Durante el segundo ciclo, se incorporó un *instrumento de planeación* suministrado por el asesor Gerson Maturana, llamado *Matriz de Ciclos de Reflexión*, el cual permitió afianzar en la adopción del modelo estrategia de enseñanza para la comprensión con el fin de mejorar la práctica de enseñanza partiendo desde la planeación, implementación y evaluación. Este instrumento invitó a reestructurar la forma como se venía planeando en el área de ciencias sociales, de allí el docente investigador presta atención a instrumentos primordiales para realizar una planeación basada en los DBA, Estándares Básicos de Competencia, los Conceptos Estructurantes y los RPA. al final del documento la fase de reflexión permitió orientar y proyectar los próximos ciclos.

Dentro de los hallazgos importantes durante la planeación de los ciclos se encuentra positivo utilizar *las rutinas de pensamiento*, (ver figura 11). Las rutinas son estrategias que se integran fácilmente a las áreas en las que se proyectan incentivando la comprensión en los estudiantes. Pensar en repetir rutinas o estrategias no estaba en los planes, pero a medida que van pasando los ciclos fue necesario afianzar algunas rutinas como: palabra, frase y oración, así como veo, pienso y me pregunto; las cuales se adaptan al área de ciencias sociales, permitiendo reflexionar al docente investigador en el ¿para qué? Indicando que las rutinas de pensamiento interactúan con el estudiante motivando la comprensión a partir de actividades sencillas y de fácil adaptación.

Figura 15.
Categorías emergentes - Acciones de planeación



Nota. Dentro de las categorías emergentes más utilizadas por el docente investigador se encontró los conocimientos previos y las rutinas de pensamiento.

La *retroalimentación* y *trabajo en grupo* no siendo menos importantes, son incorporados por el docente investigador dentro de su planeación. La retroalimentación siempre estuvo

presente en las actividades como ajustes a las presentaciones de los estudiantes, pero no fueron escritas dentro de la planeación.

El trabajo en grupo requirió más tiempo para su implementación. La pandemia, la baja cobertura estudiantil, enfermedades respiratorias y el transporte escolar, retrasó el regreso a las aulas de los estudiantes. El trabajo en grupo es reconocido por el docente investigador como la división de un problema en fracciones adaptables a las particulares de los grupos, generando valores y comprensiones diferentes a un mismo interrogante, creando acuerdos no visibles, convirtiéndose en la herramienta perfecta para vincular los saberes individuales con los de sus compañeros, paso necesario para crear comprensión en los grupos de trabajo. tal como lo establece (Jaramillo y Quintero, 2021). Una ventaja del trabajo en equipo es la descarga de responsabilidades, pues la obligación —que de por sí existe— no se centra en una persona; por el contrario, la dinámica del trabajo en común permite el relevo ante cualquier novedad o imprevisto, y este proceder favorece a que la cohesión entre los miembros sea más sólida en pro de la obtención de los objetivos (Jaramillo y Quintero, 2021).

6.2 Hallazgo en Base Implementación

Su principal hallazgo está marcado por la influencia de la **lectura** durante la implementación de los ciclos y asociada a varias actividades. Así que durante los ciclos fue repetitivo el uso de lecturas en clase con material elaborado por el docente, tales como diapositivas, lecturas de libros digitales y guías elaborados por el docente investigador; todo con el fin de promover la lectura en estudiantes de ciencias sociales de básica secundaria con la intención de crear aprendizajes objetivos primordiales del área, Así que durante los ciclos fue repetitivo el uso de lecturas en clase con material elaborado por el docente, tales como diapositivas, lecturas de libros digitales, guías elaborados por el docente investigador; todo con el

fin de promover la lectura en estudiantes de ciencias sociales de básica secundaria con la intención de crear aprendizajes objetivos primordiales del área como lo menciona Solé:

Todos los niños y jóvenes merecen la oportunidad de poder aprender a leer en este sentido amplio; aunque después algunos se aficionarán a leer más que otros, las propuestas educativas en torno a la lectura deben ser ambiciosas y beligerantes, deben perseguir que leer se encuentre al alcance de todos, aun sabiendo que no todos disfrutan de las mismas condiciones sociales y personales, y que diversificar las estrategias de enseñanza y los apoyos será la norma, y no la excepción (Sola, 2002).

En las lecturas iniciales todos los participantes realizaron lectura en voz alta, recurriendo a la pregunta cuando aparecían inquietudes o sugerencias. En los últimos ciclos la lectura en grupo de trabajo contribuyó al encuentro con las potencialidades individuales y de grupo creando nuevos saberes sin desconocer los individuales en busca de un bien común o consenso que los vincule como un todo. Como lo establece Solé, “En este contexto, las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos” (Solé, 2009), la lectura se presenta como un hallazgo en la implementación como se muestra.

Tabla 21.
Categorías a priori de análisis en las acciones de implementación

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Ciclo	Subcategorías	Categorías emergentes en el ciclo
Práctica de Enseñanza	Acciones de Implementación	1	Preguntas, Lectura texto	Preguntas, Lectura texto
		2	Aula invertida	Aula invertida

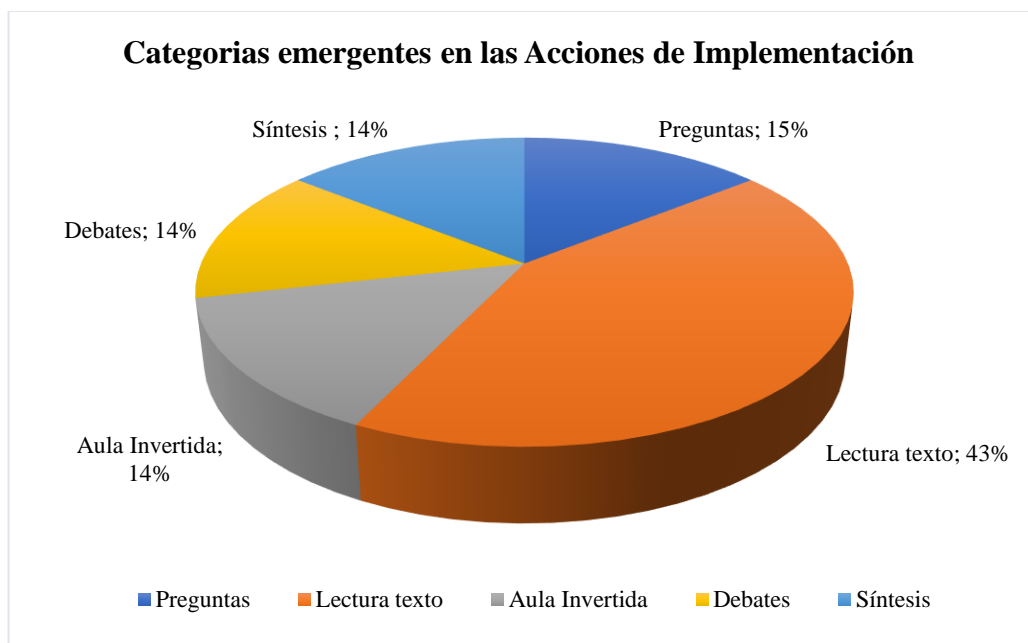
3	Síntesis Estudiante, Ubicar en mapamundi, presentación video	Síntesis Estudiante, Ubicar en mapamundi, presentación video
4	Comprensión previa de la lectura, debate	Estrategias de lectura, debates
5	Lectura	Estrategias de lectura

Nota. En la implementación de los ciclos en el área de ciencias sociales se reconoce la lectura como estrategia que impulsa la comprensión.

La pregunta acompaña al docente investigador durante la práctica de enseñanza, fortaleciendo la autoestima del estudiante e invitándolo a participar activamente durante los encuentros y sus actividades. Hacer y contestar una pregunta cuando existen dudas, miedo y burla, requieren estimular la participación y reconocer aportes tanto propios como los del grupo, Donde la construcción del conocimiento tiene en cuenta cada aporte y lo fortalece como una retroalimentación. Las preguntas no tienen una única respuesta, pues la complejidad de los fenómenos sociales y naturales es tan grande que no podemos comprenderlos en su totalidad a partir de una sola investigación, lo que lleva a nuevas preguntas, implicando un proceso constante y permanente de investigación (Colciencias, 2006, p.86, citado por Colciencias 2011).

Figura 16.

Categorías emergentes en las acciones de implementación



Nota. Dentro de los hallazgos se encontró la lectura de texto como estrategia en el área de ciencias sociales.

La *síntesis* es una estrategia que busca recoger las ideas principales de un texto y reconocer la versión sobre el documento leído; lo valioso es que el estudiante aprenda de esa lectura en este proceso conocido como comprensión. La estrategia busca hacer visible el pensamiento donde se evidencien las capacidades de los estudiantes en el abordaje del área de ciencias sociales en las actividades asignadas durante los ciclos. El docente investigador reconoce que los apuntes son importantes, pero, llenar el cuaderno no representa que los estudiantes hayan comprendido. Las actividades que acompañan las lecturas buscan conectar al estudiante con el foco planteado durante los ciclos de reflexión, en especial la síntesis conecta al estudiante con búsqueda de esa información que transforma en conocimiento.

En cuanto *al debate*, más que una simple forma de expresión oral es una oportunidad que permite escuchar argumentos frente a un tema; pero, donde los ganadores son todos los

participantes. Se resalta que los estudiantes de básica secundaria en el área de ciencia sociales, son grupos pequeños con temor a participar y con el complejo de ser calificados negativamente por el docente. Aplicar la estrategia invitó al docente investigador a ser flexible y brindar la confianza para que el estudiante expresara sus ideas. El temor de los estudiantes a equivocarse crece o disminuye de acuerdo con el profesor. Por eso el docente debe crear el ambiente propicio demostrando que todo el mundo en algún momento de una discusión colectiva académica se equivoca, y que le interesa más la comprensión que conseguir respuestas correctas, buscando maneras de que expresen sus pensamientos sin el temor a ser reprimidos o descalificados, de probar, intentar, de retroalimentarse (Patti, 2019).

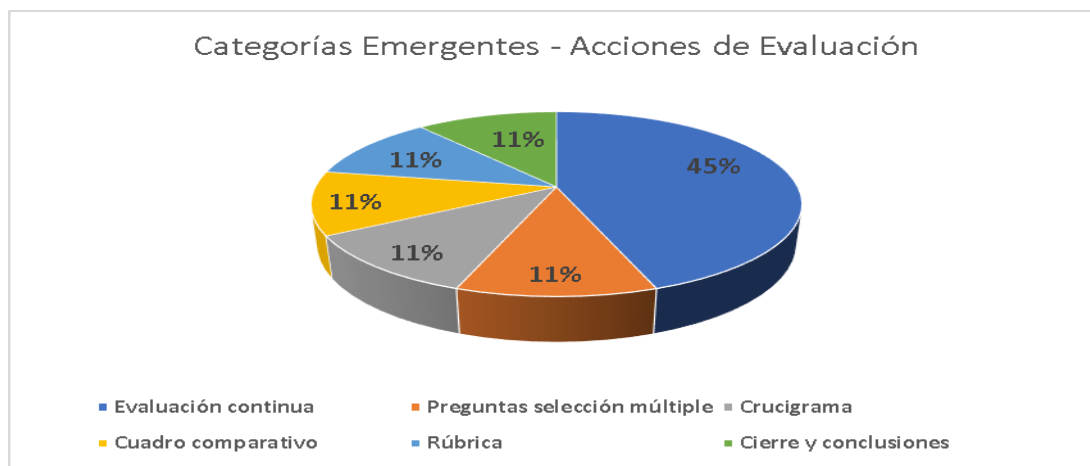
La implementación presenta algunos cambios con respecto a la planeación, se reconoce que dar conclusiones precisas son producto de la participación de los estudiantes en la búsqueda de la construcción del conocimiento. El hecho de que, una vez concluido el debate, el caso quede sin resolver no debe sorprendernos, porque la competitividad natural, que es la razón de ser de todo debate, reduce forzosamente las probabilidades de una convergencia final. Aunque las posiciones queden como estaban al principio, el solo hecho de haber comprendido las razones que determinan el conflicto de ideas o el motivo real o la causa del desacuerdo es ya un resultado nada despreciable. Es un error buscar directamente la conclusión y descuidar la forma de alcanzarla; en efecto, el grado de aceptación de una tesis depende también de su elaboración y de la posibilidad de conocer los argumentos que la legitima (Cattani, 2005, p.70, citado por Patti, 2019).

6.3 Hallazgo Con Sobre la Evaluación de los Aprendizajes

Un hallazgo significativo del docente investigador en su práctica de enseñanza fue la *evaluación continua*. Esta evaluación “hace referencia a la que se lleva a cabo en el aula de

forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumno” (Pérez et al., 2017). Ahora bien, según Casanova M. “La evaluación es una preocupación constante, señalando que es urgente cambiar los modos de evaluar en las aulas, y su posición a favor del modelo de evaluación continua por encima de la práctica manida y obsoleta de los exámenes” (Casanova, 2020).

Figura 17.
Categorías Emergentes – Acciones de Evaluación



Nota. Elaboración propia.

Antes la *evaluación* estaba orientada a calificar conocimientos terminada una unidad temática o cuando el docente programara otras en busca de llenar su planilla con valoraciones. Los inconvenientes inmediatos fueron los malos resultados obtenidos en las evaluaciones, lo cual obligó al docente a optar por otras estrategias para mejorar la valoración de los estudiantes y evitar la reprobación de la materia durante el periodo. Es necesario reconocer que la calificación es un paso de la evaluación donde se establecen criterios cuantitativos o cualitativos, pero con el solo fin de aprobar o reprobado un proceso. En otras palabras, la evaluación no es solo una calificación, es todo un proceso como afirma Casanova (2008):

Yo creo que la evaluación tiene que servir para otras cosas, no para lo que estábamos diciendo, sino que hay que plantearse que yo mediante la evaluación puedo conocer muy bien a mis alumnos, puedo detectar sus fortalezas en el proceso de aprendizaje y detectar las necesidades que tienen que superar y por lo tanto ajustar mi forma de enseñar a la forma de aprender de los alumnos y valorar sus progresos en función de sus posibilidades (p.78).

El *cuadro comparativo* se estableció como una herramienta poderosa y flexible que permitió evidenciar la comprensión de los estudiantes frente a un tema en particular en el área de ciencias sociales en educación básica. Además, permite conectar varios elementos como el antes y el ahora, esto dependiendo del objetivo de la actividad y puede ser presentado en forma de columnas (vertical) o filas (horizontal). Este juego de palabras organiza la información en un cuadro o gráfico, identificando fácilmente el foco planteado.

En cuanto a las *preguntas de selección múltiple con única respuesta*, fue necesario aplicar esta estrategia de evaluación para descubrir, que el problema no es el instrumento sino la elaboración de las preguntas por parte del docente investigador. Se pretendía que los estudiantes aprendieran de memoria datos que no son relevantes para la investigación según la metodología EPC. *La rúbrica* es un instrumento de evaluación reconocido por el docente investigador para dar cierre a los ciclos de reflexión y conocer las comprensiones de los estudiantes. De la misma forma, esta estrategia valora la participación de los estudiantes e invita a comunicar una calificación cuantitativa, comprometiéndolo con la autoevaluación. la rúbrica da claridad al estudiante con las actividades planteadas durante el ciclo y estimula su desempeño. Por su parte, Moskal (2000) citado enmenciona lo siguiente refiriendose a la califiacion cuantitativa:

Expresa su preocupación por conocer las áreas y actividades sobre las que se ha empleado la rúbrica. Con este fin, revisa diversos trabajos en los que trata de ubicar el uso de la evaluación con esta herramienta el empleo de la rúbrica, no dependiendo del tema sino del propósito de la evaluación (Torres y Perera, 2010).

Fue interesante incluir al estudiante en *el cierre y conclusión* del ciclo, apoyado en los apuntes tomados en el cuaderno de ciencias sociales. El cierre incluyó una autoevaluación y coevaluación, ajustándose a la necesidad del docente investigador.

Tabla 22.
Resumen categorías emergentes

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Subcategorías					
		Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5	Resultados Finales
Práctica de Enseñanza	Acciones profesionales de planeación	Trabajo en grupo, Planeación sistemática	Planeación conceptos estructurante, Elaboración guías de clase, Estimación RP	Clase magistral Planeación estructurada Formulación de preguntas Activación conocimientos previos			Activación conocimientos previos Planeación de conceptos estructurantes Planeación sistemática Clase magistral Planeación estructurada Trabajo en grupo
	Acciones profesionales de implementación	Comunicación efectiva en aula, Lectura de textos	Desarrollo de guías	Proyección video Visibilización del pensamiento Activación de conceptos previos	Trabajo colaborativo entre estudiantes, Rutina de pensamiento Debate	Lectura voz alta	Comunicación efectiva Lectura de textos Trabajo colaborativo entre estudiantes Rutina de pensamiento Visibilización del pensamiento Activación de conceptos previos

<p>Acciones profesionales de evaluación</p>	<p>Retroalimentación continua Evaluación formativa</p>	<p>Autoevaluación sumativa, Lista de chequeo Cuadro comparativo C1- Apropriación Concepto Estructurante – Temporalidad</p>	<p>Evaluación continua, Crucigrama, Ubicación en el mapamundi, Conclusiones y cierre, Lista de chequeo Síntesis o resumen escrito C2- Apropriación Concepto Estructurante- Espacialidad</p>	<p>Agentes de la Evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) 3- apropiación Concepto Estructurante- Institucionalidad y Derechos Humano</p>	<p>Cuadro comparativo, Rúbrica C4- Apropriación Concepto Estructurante- Culturalidad</p>	<p>Evaluación continua Retroalimentación continua Autoevaluación sumativa Agentes de la Evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) Cuadro comparativo Rúbrica Evaluación formativa Apropriación Concepto Estructurante</p>
--	---	---	--	--	---	--

Tabla 23.
Recurrencias emergentes Acciones de planeación

Objeto de Estudio	categorías Apriorísticas	Recurrencias Emergentes				
		Ciclo 1- Apropiación	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
Práctica de Enseñanza	Acciones de planeación	<i>Pensamiento crítico, Saberes previos, Lectura de textos, Preguntas, Evaluación y retroalimentación, conclusión</i>	Describe de forma oral o escrita, expresa una idea, Tabla comparativa, autoevaluación	Activar conocimientos previos, retroalimentación, síntesis, expresar de forma oral o escrita, preguntas de selección múltiple, crucigrama, ubicar en el mapa, conclusión y cierre.	Trabajo en grupo, rutina de pensamiento, Lecturas, propuestas, preguntas generadoras, rutina de pensamiento	Conocimientos previos, rutina de pensamiento, lectura guiada, rutina de pensamiento, rúbrica

Nota. Elaboración propia

Tabla 24.
Recurrencias emergentes Acciones de Implementación

Objeto de Estudio	categorías Apriorísticas	Recurrencias Emergentes				
		Ciclo Reflexión Preliminar	Ciclo 1- Apropiación	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4

Práctica de Enseñanza	Acciones de implementación	Preguntas generadoras, Lectura texto,	Describe de forma oral o escrita, expresar ideas, tabla comparativa, autoevaluación	Conocimientos previos, retroalimentación, resumen, expresar ideas, preguntas de selección múltiple, crucigrama, ubicar mapa, conclusión y cierre	Grupo trabajo mixto, rutina de pensamiento, lectura de texto, conocimientos previos, rutina pensamiento, pensamiento, lectura guiada voz alta, cuadro comparativo, rutina de pensamiento, rúbrica
------------------------------	----------------------------	---------------------------------------	---	--	---

Nota. Elaboración propia

Tabla 25.
Recurrencias emergentes Acciones de Evaluación

Objeto de Estudio	Categorías Apriorísticas	Recurrencias Emergentes				
		Ciclo Reflexión Preliminar	Ciclo 1-Apropiación	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
Práctica de Enseñanza	Acciones de evaluación	Evaluación y retroalimentación	Describe oral o escrita, Autoevaluación,	Conocimientos previos, síntesis, resumen, mapa reflexiones, a preguntas de selección múltiple, crucigrama, ubicar mapamundi, compartir ideas.	Rutina pensamiento por grupo, preguntas generadoras, conexión preguntas con la lectura.	Lista chequeo, rutina pensamiento, cuadro comparativo, rúbrica

Nota. Elaboración propia

6.4 Análisis y discusión de subcategorías en la planeación

El trabajo en grupo: de la mano de las rutinas de pensamiento ingresa al ciclo 4, como estrategia y con buenas expectativas. El docente investigador reconoce el trabajo en grupo como estrategia didáctica de aprendizaje donde dos o más estudiantes, se reúnen y reflexionan sobre un problema en particular. El trabajo en grupo es comparado con un sistema de poleas, donde a mayor número de poleas el rendimiento es mayor; cada polea representa un estudiante evidenciando en cada movimiento un rendimiento dinámico. Para IPE – UNESCO (2000) El trabajo en equipo es una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. Los grupos fueron seleccionados por el docente investigador para evitar retrasos en su conformación, asumiendo (IPE – UNESCO, 2000):

Un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logra desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales (p.6).

Los instrumentos de planeación: para Guzmán (2013) “Consiste en describir con cierta amplitud las actividades de aprendizaje que va a poner en marcha para cumplir con los propósitos, señalando los materiales necesarios, la secuencia temporal en la que hará lo anterior y los instrumentos de evaluación” (s.p.). Fueron desarrollados para planear, elaborar y evaluar los ciclos con la necesidad de renovar la práctica de enseñanza. La Matriz de ciclos de reflexión fue instaurada a partir del segundo ciclo, modelo suministrado por Maturana (2021).

Este instrumento fue visto por el docente investigador como formato donde el docente consulta las actividades ejecutadas y a desarrollar. La conexión del formato con la planeación, implementación y evaluación renueva la práctica de enseñanza en cada ciclo, sometiendo al docente a nuevas estrategias pedagógicas y realizando una evaluación continua tanto del trabajo presentado por los estudiantes como el propio. Las ventajas de planear la enseñanza se resumen a continuación:

¿Cuáles son las ventajas de planear la enseñanza? Son varias, entre las que destacamos: ser un mecanismo que nos ayuda a hacer más probable el logro de los propósitos de la enseñanza al ordenar y preparar la actividad docente. Al profesor le sirve para anticipar los requerimientos, programar de manera secuencial y progresiva lo que se va a hacer distribuyendo el tiempo con que cuenta, para hacer un cronograma de cuándo va a enseñar los temas. También para diseñar los ambientes de aprendizaje, eligiendo los retos o situaciones a presentar a los estudiantes y allegarse de los materiales necesarios, así como Propósitos (¿Qué deben aprender los alumnos?) Actividades (¿Cómo hacer para alcanzar los propósitos?) Evaluación (¿Cómo sé que se alcanzaron los propósitos?) diseñar con antelación las formas o instrumentos de evaluación. Todo ello le ayuda a clarificar sus acciones y sobre todo los hará más eficaces (Guzmán, 2013, s.p.).

La clase magistral: es una práctica pedagógica más antigua, en la que el profesor es el dueño de la verdad y el estudiante juega el papel de receptor.

La guía de aprendizaje: Es un recurso didáctico desarrollado con el propósito de entregar una ruta sistemática clara, que permita al alumno avanzar en la búsqueda de un objetivo claro.

Concepto Estructurante: “un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores” (Gagliardi, 1986:31). Así, visto por (MEN, 2016) como los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo integral en diferentes entornos.

6.5 Análisis y discusión de subcategorías en la implementación

Preguntas generadoras: se plantearon desde el ciclo 1, desde allí se implementan durante los ciclos, aunque algunas no están planeadas, pero son el resultado de la reflexión en busca de la comprensión de los estudiantes. En el área de ciencias sociales la importancia de escuchar las comprensiones, renovaron la práctica de enseñanza iniciando por respeto y la confianza ofrecida a la participación del estudiante frente a las actividades propuesta en cada ciclo. En (Salguero López, 2021) se deduce la importancia de generar espacios de preguntas en las aulas generando confianza, interés, curiosidad, y comunicación que favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida.

La siguiente frase ilustra lo siguiente Gastón Bachelard (1884 -1962) “Todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Sin preguntas, no puede haber conocimiento científico”. Las preguntas generadoras para (García, 2014) en las clases de ciencias son un elemento importante de la alfabetización, por lo tanto, las preguntas puedan ser respondidas de manera empírica (a través de experimentos, mediciones u observaciones). Las preguntas conectan al estudiante con los conocimientos permitiendo construir sus propias comprensiones desde su contexto registrando los conocimientos previos sobre cada pregunta y fortalecido con las respuestas brindadas por los miembros del aula de clase.

Para Salguero (2021) las preguntas generadoras deben provocar cuestionamientos sobre los aprendizajes en donde lo ideal en las conversaciones favorezcan el pensamiento crítico de acuerdo con los diferentes niveles. El docente investigador propone incluir espacios de reflexión durante los ciclos para lo cual se requiere profundizar en preguntas, buscando respuestas abiertas que inviten a cuestionarse y realizar un análisis progresivo, el cual se logra con la práctica.

Lectura de texto: se encuentra inmersa dentro del ciclo 1 y en la mayoría de los ciclos, reconociendo que los conocimientos parten de una buena de lectura, que debe ser acompañada de conocimientos previos, preguntas generadores y rutinas de pensamiento. La definición ofrecida por Peña (s.f. citado por Ramos y Blanch, 2009) sobre la lectura:

La lectura implica la contribución dinámica del conjunto de experiencias del lector, es decir, es la transformación de signos gráficos en ideas mediante operaciones mentales complejas, que precisa del que lee una interacción con el texto para que el mensaje escrito adquiera valores personalizados y contextualizados (p.4).

La lectura según Lasso (2004 citado por Ortiz, 2017) “es una afición, difícilmente se enseña, más bien se contagia. Normalmente se aprende por imitación, como los pasatiempos, los deportes o los juegos de distracción que nos atraen”. Como ya se ha mencionado durante los ciclos se recalcó en la lectura, invitando al estudiante a seguir la lectura, realizar lectura en voz alta, trabajo en grupo a partir de una lectura entre otras.

Activar conocimientos previos: A pesar de implementarse durante el primer ciclo, el docente investigador en su planeación justifico los saberes previos como estrategia, sin claridad del ¿para qué escuchar las ideas de los estudiantes? Este primer acercamiento con los saberes previos sirvió para seguir la pista sobre el objetivo de los saberes previos, durante un proceso de

enseñanza aprendizaje. Para Núñez y Tobón (2018) “Existe una tendencia en donde los maestros orientan a los estudiantes a encontrar respuestas, en vez de darles la posibilidad de hacer sus propias construcciones y ubicar sus saberes previos para potenciar los nuevos aprendizajes” (s.f.). Autores como Zabala (2007) coinciden que los saberes previos son:

Actividades experienciales que faciliten " que los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionen substantivamente con los conocimientos previos; actividades que promuevan una fuerte actividad mental que facilite dichas relaciones; actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios; actividades que supongan un reto ajustado a las posibilidades reales, etc. Se trata siempre de actividades que favorezcan la comprensión del concepto a fin de utilizarlo para la interpretación o el conocimiento de situaciones, o para la construcción de otras ideas (p.67).

Continuando con Zabala, afirma que es indispensable que los chicos y chicas tengan la oportunidad de expresar sus propias ideas y así potenciar y ampliar sus experiencias. Los alumnos pueden decir lo que les parece importante. Pueden hacer comentarios sobre desafíos y problemas y el maestro puede decir lo que se necesite decir, sin miedo. Tiene que darse un sentido de comunidad, de unidad (Perkins, 1997).

Rutinas de pensamiento: dentro de los hallazgos importantes durante la planeación de los ciclos se encuentra positivo utilizar las rutinas de pensamiento, que se integran fácilmente a las áreas en las que se proyectan incentivando la comprensión en los estudiantes. Pensar en rutinas o estrategias no estaba en los planes, pero en el cuarto ciclo a medida que van pasando los ciclos fue necesario traer algunas rutinas como: palabra, frase y oración, así como veo, pienso y me pregunto; las cuales se adaptan al área de ciencias sociales, permitiendo reflexionar al docente

investigador en el ¿para qué? Indicando que las rutinas de pensamiento interactúan con el estudiante motivando la comprensión a partir de actividades sencillas y de fácil adaptación.

Project Zero (2022) define, son estrategias flexible y sistemático que tiene como objetivo integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de contenido en todas las materias. Autores como Núñez y Tobón (2018) concluyen que:

Aparentemente, los docentes se han ido olvidando o alejando de los juegos didácticos que ayudan a captar la atención de los estudiantes y al desarrollo de una mejor comprensión, frente a lo cual no cabe duda de que el docente, como artífice del conocimiento, tiene la posibilidad de orientar procedimientos enfocados en procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades educativas del entorno, que promuevan prácticas adecuadas en las aulas, pues aquellas centradas en la enseñanza de la escritura desde el código, la forma y las reglas gramaticales, por ejemplo, hace que este procedimiento sea acumulativo y no un proceso cognitivo, social y cultural que incida de forma significativa en el aprendizaje del estudiante (s.p.).

La comunicación asertiva: entendido (Guerra Báez, 2019) como una “habilidad que permite expresar de manera verbal y no verbal los sentimientos y la percepción frente a cualquier situación sin lastimar a otros o permitir que se vulneren los derechos propios”. Siendo la comunicación asertiva en el aula, un punto importante entre la comunicación de estudiantes y docentes revela la necesidad de cultivar un buen clima necesario para desarrollar un feedback adecuado dada las condiciones del entorno de la práctica de enseñanza.

A partir de allí; como lo expreso, (Quiñonez Fuentes & Moyano Arcos, 2019) “se forman hombres y mujeres con pensamientos críticos, tolerantes y sensibles a la experiencia de los

demás, capaces de encontrar áreas de acuerdo, así como defender sus puntos de vista inclusive ante un facilitador sin irrespetarlo”. Para (Jaramillo & Salguero, 2017) las diferentes formas de interpretarlo “implica que debemos reconocer que lo que miramos, interpretamos, concluimos, opinamos y recomendamos está condicionado por nuestras experiencias y percepciones”.

El Video: La combinación de texto, sonido e imágenes en un mismo instrumento es reconocida como video y permite la presentación de contenidos en movimiento. Según Ferrés (2008) citado en (Ortega González, Rincón Álvarez, & Hernández Suárez, 2019) “la imagen del video garantiza el aprendizaje si se muestra más interesante para los estudiantes, ya que este es un medio que modifica los procesos profundamente”.

(Cabero Almenara, 2001) destaca la importancia de planificar cuidadosamente las actividades que acompañan a los videos. Esto asegurará que los estudiantes estén completamente comprometidos y que puedan sacar el máximo provecho de la experiencia de visualización. En resumen, el uso de videos en el aula puede ser una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza - aprendizaje, siempre y cuando se utilice de manera efectiva y se planifiquen actividades adecuadas para acompañarlos.

6.6 Análisis y discusión de subcategorías en la evaluación

La autoevaluación: da sus primeros pasos en el ciclo 2, en la que el estudiante aporta una valoración al progreso de la actividad, a partir de allí se da un diálogo directo entre estudiante y docente donde las evidencias del trabajo desarrollado sustentan la calificación. A pesar de percibir como una autocalificación la autoevaluación cumplió su función de generar responsabilidad en los estudiantes fomentando la participación y realización de las actividades. Ante esta situación Panadero y Tapia (2013) expresan:

La primera parte de la definición establece que la autoevaluación es un “valoración cualitativa”. Esto implica que autoevaluarse no es una mera valoración cuantitativa o “ponerse nota”. Esta última práctica, que se denominó autoevaluación durante mucho tiempo, cuando su nombre más adecuado debería haber sido auto calificación (self-grading, self-evaluation o self-marking en inglés) (Andrade y Valtcheva, 2009), no es una buena estrategia pedagógica pues no garantiza la reflexión sobre el trabajo realizado (Tapia y Panadero, 2010; Panadero et al., 2012). Por lo tanto, el hecho de que la definición haga referencia a la “valoración cualitativa” implica que lo importante en la autoevaluación no es la autocalificación, sino la comprensión por parte del alumno del proceso seguido, comprensión que posibilita aprender de los errores y aciertos. La autoevaluación es, pues, un proceso reflexivo que se apoya en criterios preestablecidos (p.557).

El uso de la *autoevaluación* como agente de evaluación en el mejoramiento de la práctica de enseñanza influye en todas las etapas del aprendizaje durante la planificación, la realización y la evaluación final del mismo (Zimmerman y Moylan, 2009 citados por Panadero y Tapia, 2013). La autoevaluación es una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio progreso y desempeño. Además, la autoevaluación puede ayudar a los maestros a identificar áreas de mejora y adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

La coevaluación: como agente de evaluación para (Casanova M. A., 2019), consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios miembros de un grupo, donde se valora lo más importante y mientras se conoce la estrategia valorar exclusivamente lo positivo.

La heteroevaluación: como presenta (Casanova M. A., 2019) consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra.

Lista de chequeo: aunque formalmente aparece en el quinto ciclo, está presente durante los anteriores representado en un formato elaborado por el docente investigador donde se ubican los títulos en las columnas; la primera presenta el listado nombres de estudiantes, de la segunda en adelante aparece los enunciados como rutina de pensamiento, participación, autoevaluación, conocimientos previos entre otros. Claramente se puede utilizar una lista de chequeo desde el llamado a lista, y la participación en las actividades formuladas.

Según Salamanca (2019) el uso de lista de chequeo o *checklist*: proporciona una verificación, de forma sistemática, de que las actividades, tareas o conformidades que se deben realizar, se hacen. Generalmente, además, las tareas a las que se refieren los ítems de los checklist aparecen de forma secuencial (de acuerdo con el orden en el que han de desarrollarse) por lo que los checklist también ayudan a que no se omita ningún paso o actividad que se deba realizar y, consecuentemente, reducen la probabilidad de cometer errores (p.1).

Para el docente investigador fue muy importante llevar un control de asistencia, de la participación en las actividades como acto necesario para llegar a la comprensión. Para Salamanca (2019) la lista de chequeo es registrada como de *comprobación* y de *valoración* desde dos puntos “los checklist de comprobación y los checklist de valoración resultan tangenciales,

puesto que es ahí cuando el objetivo de los primeros (redactar bien un artículo) sirve para alcanzar el objetivo de los segundos (realizar una buena valoración crítica)” (p.67).

La rúbrica: hace parte del último ciclo como complemento perfecto a la autoevaluación, permitiendo al estudiante realizar una verdadera autoevaluación donde las actividades son tareas sencillas que invitan pensar como instrumento que orienta el aprendizaje. Diversos autores como (Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003, citados por Torres y Perera, 2010) “coinciden en definir la *rúbrica* como una herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes”. Moskal (2000 citado por Torres y Perera, 2010) “Concluye que el empleo de la rúbrica no depende del tema sino del propósito de la evaluación”.

El Crucigrama: Empezó como un pasatiempo en diciembre de 1913 cuando apareció en el suplemento dominical del New York World (Estados Unidos de América). Con el tiempo fue clasificado no sólo como entretenimiento, sino como herramienta que de acuerdo con Lomas (1999) citado en (Olivares G, y otros, 2008) , influyen en el desarrollo cognitivo y social, así como en las habilidades académicas, pues mejoran la atención y concentración, y promueven la búsqueda intensa de estrategias para la solución de problemas, poniendo a trabajar la mente y produciendo un desarrollo de la inteligencia.

El crucigrama aparece reflejado en el ciclo 3, con el fin de aportar estrategias diferentes al cuyo objetivo reconocer habilidades practica de enseñanzas. A pesar de que en su implementación fue difícil para algunos estudiantes, se invita a terminar en otros espacios como la casa.

La retroalimentación: es concebida por Ministerio Educación del Perú (2020), La retroalimentación es un proceso de comunicación dialógica que genera quien enseña a partir de los resultados de procesos de evaluación de sus estudiantes, donde les entrega sugerencias y comentarios con la intención de que reconozcan sus errores y puedan aprender de ellos. Esta estrategia fue utilizada en el ciclo 1, pero sin saber ¿para qué? Solo hasta el tercer ciclo cuando se realiza con objetivos claros fomentando la participación de los estudiantes y al final del ciclo se hizo la retroalimentación.

En los siguientes ciclos los estudiantes realizan la retroalimentación como parte de la comprensión obtenida, nació como sugerencia de ellos concluir el ciclo, dando paso a Ruiz y Brookhart (2018, citados por Ministerio Educación del Perú, 2020) “donde destacan la retroalimentación efectiva es aquella en la que el estudiante participa activamente usando la información para avanzar en su aprendizaje, y para ello debe conocer y comprender su nivel actual de aprendizaje y el nivel esperado”. Es común escuchar a los estudiantes realizar la retroalimentación desde su propia comprensión y en caso de ser necesario el docente investigador reconoce las comprensiones e invitando a la reflexión.

Cuadro comparativo: el cuadro o tabla comparativos son utilizados por el docente investigador para reconocer las comprensiones de los estudiantes en los ciclos 2 y 5, de allí se busca que puedan expresar de forma ordenada y sencilla los argumentos. Una definición es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o hechos.

Evaluación escrita: se reincorporo como estrategia en el ciclo 3 con preguntas de selección múltiple con única respuesta, el objetivo fomentar este tipo de pruebas a los ciclos, dando como resultado un choque ya que por sus características solo evalúan habilidades de nivel

básico (conocimiento y memorización). Retrocediendo en la renovación de la práctica enseñanza a sus inicios donde lo importante era la valoración y no la comprensión del estudiante con focos establecidos.

La evaluación escrita, que aparece explícitamente en el siglo XVIII en las universidades europeas, y desde entonces hasta nuestros días, el sistema de evaluación escrita es el más utilizado en todo el mundo (Barberá, 2002). En la actualidad es común en las aulas utilizar las evaluaciones escritas como elemento esencial para la definir las comprensiones (Colomina et al., 2000). La evaluación escrita en la educación secundaria obligatoria se trata de obtener una evaluación sumativa que acredita los aprendizajes.

El resumen: es un documento académico que organiza en términos breves y de manera lógica las ideas más importantes que provienen de la lectura de un texto, documento, una conversación, una clase, video o película, este resumen puede ser presentado tanto escrito, verbal o por medio de organizadores gráficos.

Tabla 26.
Antes y después de inicio práctica de enseñanza

Subcategoría	Antes	Ahora
---------------------	--------------	--------------

<p>Saberes previos: Son los conocimientos asociados a las experiencias vividas por los estudiantes.</p>	<p>Asociaba al estudiante como un vaso vacío en busca de ser llenado.</p>	<p>Es una estrategia que permite conectar al estudiante con la lectura o tema, estimulando su capacidad de análisis fomentando nuevos aprendizajes.</p>
<p>Rutinas de pensamiento: Son estrategias que invitan a desarrollar las capacidades de los estudiantes.</p>	<p>Dinámicas de aula, para motivar a los estudiantes.</p>	<p>Es una estrategia que permite hacer visible el pensamiento, propiciando el aprendizaje en el estudiante.</p>
<p>Instrumentos de planeación: Formato que permite seleccionar las actividades y los objetivos de cada sección.</p>	<p>No llevaba ningún instrumento para planear las clases.</p>	<p>Se convirtió en una herramienta de uso diario, con la particularidad de monitorear los ciclos planeados.</p>
<p>Retroalimentación: Proceso que permite reconocer los argumentos de los estudiantes y enfocarlos cuando sea necesario.</p>	<p>No conocía el termino, lo concebía como repetir un tema a petición de un estudiante.</p>	<p>Es preciso reconocer como una herramienta pedagógica, que conecte al estudiante con la comprensión y no con la calificación de la actividad.</p>
<p>Trabajo en Grupo: Herramienta que invita a fortalecer y reconocer ideas de los participantes creando verdaderos aprendizajes.</p>	<p>El trabajo en grupo estaba relacionado con la división de tareas entre los estudiantes.</p>	<p>El trabajo en grupo es la invitación perfecta al aprendizaje, motivando a la creación nuevos saberes.</p>
<p>Agentes de la Evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>	<p>Solo con un par de evaluaciones escritas, orales creía que aseguraba la comprensión en el estudiante</p>	<p>Es tan importante la evaluación como proporcionar herramientas al estudiante para que participe en la construcción de las valoraciones según su comprensión.</p>
<p>Resumen: plasmar en pocas palabras una lectura.</p>	<p>Llenar un cuaderno siguiendo un libro como guía.</p>	<p>Se debe realizar mucha lectura en clase y a partir de ella, elaborar resúmenes de los conceptos presentados</p>
<p>Lista chequeo: herramienta que permite llevar control de actividades</p>	<p>Se hacía un llamado a lista y en otra casilla las valoraciones de los estudiantes.</p>	<p>La lista de chequeo de actividades le permite a él docente investigador, llevar un control minucioso de las tareas presentadas por los estudiantes, tanto en la fecha</p>

		como en la evaluación continua de actividades.
Cuadro comparativo: permite comparar fácilmente conceptos.	Eran solo actividades de clase para que los estudiantes presentaran evidencias	El cuadro lo obliga a organizar la información de acuerdo con la lectura y su conocimiento del entorno.
Rúbrica: herramienta que invita a la evaluación continua en las tareas asignadas.	La elaboración de las Rubricas, demandan tiempo tanto y es poco confuso su fin.	Es una herramienta que contribuye a enfocar a los estudiantes en los focos principales y además apoya los procesos de evaluación
Concepto estructurante:	Era tomada como el tema a planear para cada sesión	Es fundamental que el estudiante sepa qué hacer con el conocimiento adquirido y que logre manejar y apropiarse de dichos conceptos.

Nota. Elaboración propia

Saberes previos: interesante escuchar lo que piensan o conocen los estudiantes sobre las lecturas o nuevo tema. Si concebimos el ser humano como una hoja en blanco sugiere que sea escrita por personas a su alrededor, contrario es imaginar al estudiante como un libro que tiene preconcebido conceptos para ser utilizados solo cuando se requiere; con este planteamiento el docente investigador reconoce que los saberes previos hacen parte del estudiante y sugiere ser escarbados antes de iniciar una lectura que es una estrategia de trabajo diario en el área de ciencias sociales. Así autores como Guzmán (2013) sugieren que:

Este principio se debe verificar en toda su evolución de la adquisición de las competencias y sobre todo evitar que cada grado escolar o bloque de conocimientos se vean como entes aislados, sin vínculos con lo que le precedió y con lo que sigue (p.11).

Dicho en palabras de Ritchhart et al. (2014):

Debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. Solo cuando comprendemos lo que están pensando y sintiendo nuestros estudiantes podemos utilizar el conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión (p.64).

Rutinas de pensamiento: Desde su primera intervención las rutinas de pensamiento se adaptaron al aula, en especial veo, pienso y me pregunto. Rutina que acompaña los ciclos y motiva la participación de los estudiantes compartiendo sus comprensiones. El objetivo del docente investigador para el mejoramiento de la práctica de enseñanza en el área de ciencias sociales mediante el uso de rutinas de pensamiento escuchar los planteamientos de los estudiantes durante la realización de las rutinas. Es preciso resaltar según Boada (2017) las rutinas de pensamiento en:

El aprendizaje de las ciencias sociales puede parecer en ocasiones poco atractivo para los estudiantes debido a la cantidad de información y fechas que se incluyen en la materia, por lo que el uso de las “rutinas de pensamiento” resulta una estrategia activa de aprendizaje que motiva a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento, a reflexionar e indagar sobre aquello que más les interese y a no convertirse solamente en un almacén de información, la cual generalmente suele ser muy extensa (p.24).

Continuando con Boada (2017) “Con la utilización de estas rutinas de pensamiento y otras más que existen en el ámbito escolar, el maestro puede asegurar una mejor comprensión, un aprendizaje significativo y despertar el interés de sus estudiantes por las ciencias sociales” (s.p.).

Hablar de rutinas de pensamiento en la institución educativa Santa Rosalía hace alusión a trabajo en grupo a darle cupo al pensamiento durante la clase. En Castro (2018) concluye que:

La cultura de pensamiento se forma en aquellos lugares en los que el pensamiento individual y de grupo es valorado y se hace visible; se promueve de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales del grupo (p.78).

“Una cultura donde el pensamiento forma parte del aire” (Perkins, 1997, p.39).

Los instrumentos de planeación: fueron tomados en un comienzo como una carga de trabajo, un requisito previo a la programación de actividades académicas. Después de los primeros dos ciclos el sentido común invita a reflexionar y dejaron de ser un simple formato, para formar parte de la planeación diaria del docente investigador, a partir de allí, no se concibe una preparación sin una evidencia que conecte el inicio, el durante y un después catalogándose como virtudes generadoras de comprensión. El instrumento de planeación sugiere reconocer los conceptos estructurantes como principios fundamentales para llegar a las comprensiones en las ciencias sociales partir de los retos actuales que coinciden en señalar las articulaciones entre lugar socioespacial e histórico de enunciación y argumentación (MEN, 2016).

El instrumento de planeación se convierte en ente vivo que renueva la práctica de enseñanza del docente investigador, permitiendo realizar una lectura previa de las estrategias que deben ser utilizadas dependiendo del contexto y el nivel de grado para el cual serán aplicadas. Su estricto control establece un rigor necesario para evaluar la conexión del estudiante, estrategias, actividades y docente.

La retroalimentación: Varios cambios se presentan desde ese primer ciclo donde la retroalimentación se emplea para hacer resumen de la actividad. Más adelante el docente

investigador reconoce la participación de los estudiantes motivando las contribuciones y los más evidente es concluir con explicar o reafirmar las conclusiones. En este proceso como se llevó un control de participación generando ambiente de confianza. En el desarrollo del ciclo 3, un estudiante propone hacer la retroalimentación a partir de allí otros estudiantes se postulan para realizar la misma tarea, esta iniciativa (Ministerio Educación del Perú, 2020), “por lo tanto, la retroalimentación es un proceso de diálogo cuya fuente de información no solo es el docente, sino otro agente”.

En conclusión, Wilson (2019) define los tipos de retroalimentación a partir de una pirámide: formal e informal. “En el tipo informal de retroalimentación, los estudiantes no reciben una nota o calificación; puede ser simplemente una conversación con el maestro, un comentario de un compañero o una explicación de los padres”.

Trabajo en grupo: Era una asignatura pendiente, entendido como la división de las tareas y con un grupo de 16 estudiantes no era necesario incluir dentro de la planeación. En el cuarto ciclo se crea como estrategia trabajo en grupo conformados por una fémina y un masculino, esta condición evita distracciones de los estudiantes a la edad de 12 años, estos, comparten la mayor parte del tiempo con personas de su mismo sexo. Para ello Zabala Vidiella (2007) será necesario fomentar actividades en diferentes tipos de agrupamiento que requieran compartir responsabilidades, materiales y trabajos.

Un paso a adelante el trabajo en grupo da su ingreso en la planeación, implementación y evaluación, multiplicando las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con estrategias que propicien un cambio de punto de vista y compromiso hacia los retos. En Zabala (2007) se

vincula a convivencia de respeto mutuo que establece un ambiente de dialogo, donde valoren las opiniones y diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho.

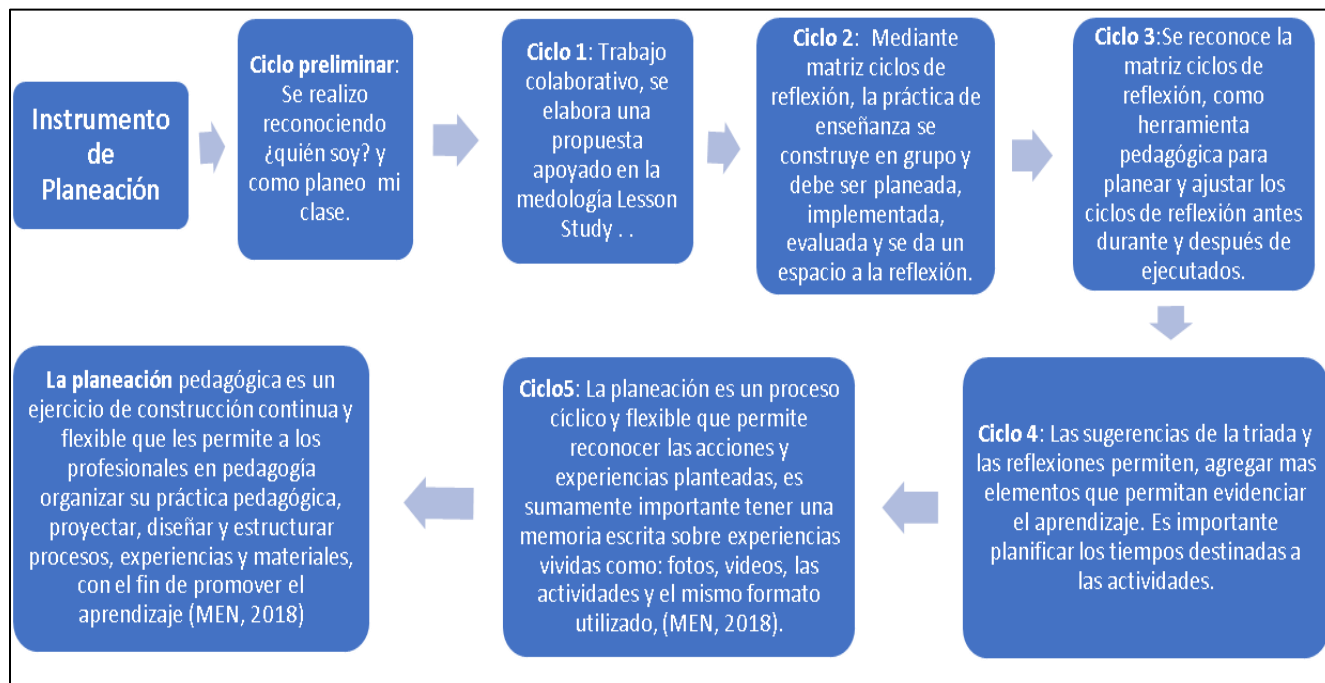
6.7 Evolución Categorías emergentes

Instrumento de planeación contribuye a saltar de una planeación ingenua, a elaborar instrumento con objetivos claros antes, durante y después de la puesta en marcha de cada ciclo de trabajo. Además, los aportes de los pares académicos proveen alternativas para tener en cuenta para transformación de la práctica de enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en este caso apropiación de conceptos estructurantes. El MEN (2018) aporta que:

La planeación permite no solo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que, además, posibilita la toma de decisiones en relación con lo que se debe continuar haciendo. De acuerdo con lo anterior, planear implica pensar en qué queremos hacer, por qué lo queremos hacer, para qué y cómo queremos hacerlo. Las preguntas por el ¿qué queremos hacer? y ¿por qué? se pueden resolver a partir de los procesos de construcción de acuerdos colectivos y como resultado de la investigación participativa a partir de los cuales, se identifica con las comunidades o grupos étnicos, los aspectos de la cultura, los saberes, prácticas, usos y costumbres que se desean mantener, fortalecer, vitalizar o resignificar (p.10).

Figura 18.

Evolución Categorías emergentes – Instrumento de Planeación

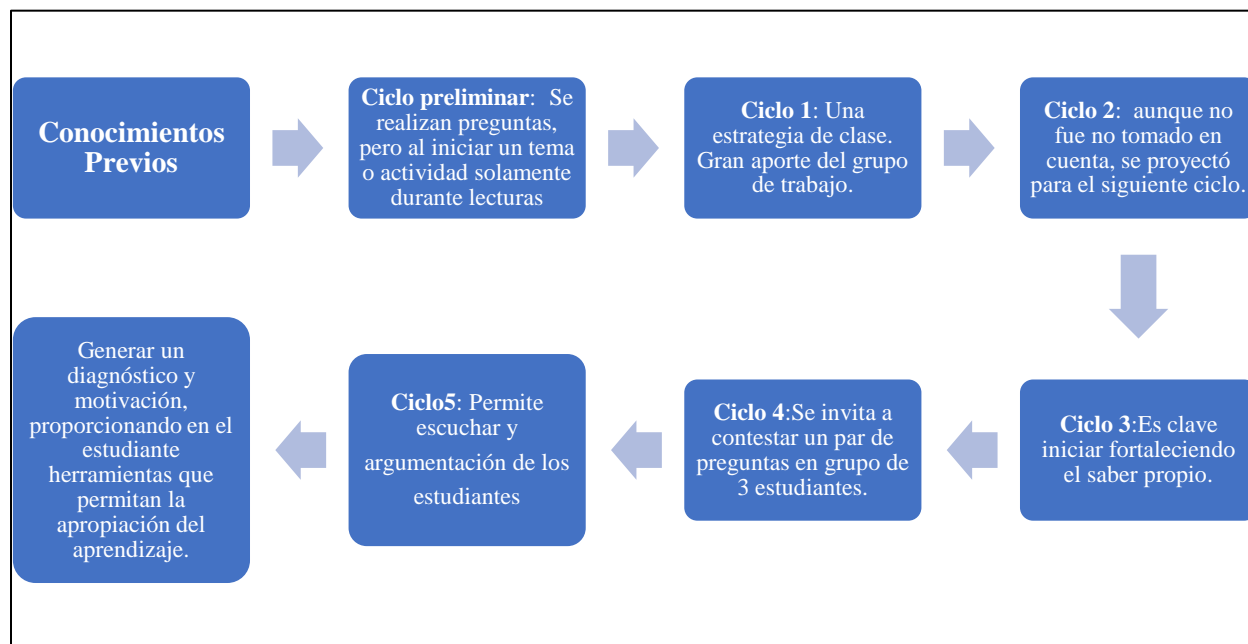


Nota. Elaboración propia

Los conocimientos previos, son una conexión con las habilidades de los estudiantes, involucrando su saber con los nuevos conocimientos generando otro con más fortaleza. Estos hábitos se crean a través de preguntas simples que conectan al estudiante con el proceso pedagógico tanto a nivel personal como grupal dando como resultado que ese pensamiento sea visible.

Figura 19.*Evolución Categorías emergentes – Conocimientos Previos*

Nota. Elaboración propia



6.8 Análisis y discusión de subcategorías en la implementación

Visibilización del pensamiento la conexión entre las actividades se presenta mediante rutinas de pensamiento que permiten escuchar al estudiante sus apreciaciones del mundo sin desconocer que pertenece a él; generando reflexiones o participaciones profundas a medida que pasan los ciclos. De lo anterior la Transformación de la Práctica de Enseñanza viene de la mano de una planeación profesional que permite escuchar al estudiante.

El trabajo colaborativo viene de la mano de la necesidad propia de los estudiantes, que suman esfuerzos en busca de un fin común. Justificando sus reflexiones frente a sus pares, encontrando respuestas que pueden ser ajustadas a criterios propios de cada grupo, es allí donde propiamente se refleja la transformación de la práctica de enseñanza.

Temporalidad como Concepto estructurante, las transformaciones en la práctica de enseñanza desde sus inicios hasta la actualidad, crea un espacio, situando diferencias y similitudes en los diferentes espacios, las ideas y los acontecimientos conectados a través del tiempo. Esa relación del estudiante con el ahora, el antes y el después, de ahí que implique la comprensión del tiempo vivido, percibido y concebido, a partir del desarrollo de conceptos como cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, ruptura, ritmos, entre otros (Trepát, 2002 citado por MEN, 2016).

Espacialidad como concepto estructurante estrechamente relacionado *con Temporalidad* donde se propone la comprensión del lugar en donde viven y cómo son resignificados esos espacios, mientras que la ciudadanía se estudia desde la participación y la democracia citado en (MEN, 2016).

La Institucionalidad y Derechos humanos como concepto estructurante aborda otros conocimientos de las ciencias de la educación y las Ciencias Sociales, recogiendo en última instancia la necesidad de la sociedad y la finalidad de la formación de los ciudadanos que el momento histórico requiere (MEN, 2016).

6.9 Análisis y discusión de subcategorías en la evaluación de los aprendizajes

Evaluación formativa, es el reflejo de las actividades planeadas y aplicadas durante los ciclos en busca examinar las capacidades de los estudiantes y por su puesto mejorar la práctica de enseñanza apoyado en lo que realmente necesitan los estudiantes.

Agentes de la evaluación, la transformación de la práctica de enseñanza demuestra que la autoevaluación construye compromiso personal involucrando al estudiante como agente evaluador. A su vez la coevaluación reconoce que cada actividad es muy importante para el

grupo y debe tener el correspondiente reconocimiento. Por último, la heteroevaluación ordenando los compromisos adquiridos por los estudiantes y presentados mediante un informe por parte del docente investigador.

Agentes de la evaluación, la transformación de la práctica de enseñanza demuestra que la autoevaluación construye compromiso personal involucrando al estudiante como agente evaluador. A su vez la coevaluación reconoce que cada actividad es muy importante para el grupo y debe tener el correspondiente reconocimiento. Por último, la heteroevaluación ordenando los compromisos adquiridos por los estudiantes y presentados mediante un informe por parte del docente investigador

Retroalimentación continua, reconocer los aciertos y contribuir en la toma de decisiones de los estudiantes son fortalezas que aportaron por el camino de la práctica de enseñanza impactando en los aprendizajes.

Tabla 27.

Matriz de consistencia con categorías emergentes obtenidas durante el proceso de investigación.

Ámbito u objeto de estudio	Problema de investigación	Formulación pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Acciones constitutivas	Subcategorías
Práctica de enseñanza	¿Cómo renovar la práctica de enseñanza de ciencias sociales del docente investigador a partir de la Lesson Study para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria?	¿Cómo renovar la práctica de enseñanza de ciencias sociales del docente investigador a partir de la Lesson Study para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria?	Analizar el proceso de renovación la práctica de enseñanza de un profesor de ciencias sociales a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.	Identificar las características de la práctica de enseñanza de ciencias sociales del docente investigador en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación de los aprendizajes n educación básica secundaria de la Institución Educativa Santa Rosalía.	Planeación	– Instrumento de planeación.
				Determinar una propuesta pedagógica que	Implementación	– Aula Invertida – Conocimientos previos

<p>apoyada en ciclos de reflexión</p> <p>favorezcan la renovación de la práctica de enseñanza y el mejoramiento de la apropiación de conceptos estructurantes en ciencias sociales de los estudiantes de educación básica.</p>	<p>– Visibilización del pensamiento</p> <p>– Trabajo en grupo</p>
<p>Examinar la incidencia de la propuesta pedagógica sobre la práctica de enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de educación básica secundaria</p>	<p>Evaluación</p> <p>– Evaluación continua</p> <p>– Retroalimentación</p>

7 Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

Las comprensiones de la presente investigación *son fruto de la renovación de la práctica de enseñanza del docente investigador, al analizar la práctica de enseñanza dentro del marco de la enseñanza para la comprensión EpC, apoyado en la metodología Lesson Study.*

Es preciso presentar las principales comprensiones pedagógicas de la práctica de enseñanza. Concluir que la planeación no consiste en programar actividades, lectura de textos y libros en busca de ser vaciadas en los estudiantes, a la espera de buenos resultados. Solo es posible con el trabajo continuo, estructurado y planeado del docente, a partir de conocer ¿para quién va dirigido?, es fácil decir “para los estudiantes”, pero ¿para qué clase de estudiante?, ¿cómo es el estudiante?, ¿conoce sus cualidades?, ¿qué busca el estudiante de mi clase? La enseñanza no debe ser programada desde un solo ángulo, se deben tener en cuenta todos los detalles, por simples que parezcan.

Respecto a Acciones de planeación de la práctica de enseñanza, demanda acciones en busca de comprensiones en los estudiantes, para ello la Enseñanza para la Comprensión es un enfoque flexible que promueve la reflexión y colaboración de acuerdo con el contexto y las necesidades particulares de cada grupo; dando paso a estrategias como activación de conocimiento, la retroalimentación estas inmersas en las Rutinas de Pensamiento. Es preciso reconocer que no es la cantidad de estrategias a utilizar, sino la adaptación de ellas a las condiciones de cada grupo y es allí cuando la *EpC* se convierte en la llave para crear un verdadero aprendizaje.

Respecto a la implementación de la práctica de enseñanza, debe ser ejecutada y ajustada según las necesidades de cada grupo. Es primordial que las actividades apunten hacia un mismo objetivo, conduciendo al estudiante a la comprensión dada las tareas planeadas como rutinas de pensamiento, conocimientos previos, reflexión final, fortaleciendo en el estudiante la capacidad de expresión propias y colectivas. Las acciones de implementación, es entendida por el docente investigador como la interacción continua entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-estudiante y docente-docente, que permite la construcción del conocimiento, entendiendo que el docente no tiene la verdad en sus manos, que puede ser objeto de cambios, al mismo tiempo que le permite desarrollar las competencias en los estudiantes para desempeñarse de manera idónea dentro de la disciplina en la que se está formando.

Respecto a las acciones de evaluación de los aprendizajes, de los estudiantes es una función como docente descrita en el artículo 1 del decreto 1290 de 2009, debe ser permanente y objetivo. El docente investigador reconoce la evaluación como el avance y compromiso del estudiante durante los ciclos de reflexión y estimula la comprensión y participación de todas las actividades programadas e igualmente tiene en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación. En palabras de Casanova, “No olvidemos que cuando llegamos a las aulas no hay alumnos medios (o promedios), cada niño tiene sus características particulares y tenemos que intentar que todos y cada uno de ellos salgan delante de la mejor manera posible” (Casanova, 2023, pág. 17-18).

Respecto a los conceptos estructurantes, el docente investigador adopta el aprendizaje de las Ciencias Sociales, bajo la apuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional, orientada al desarrollo de conceptos pensados en la apropiación e interiorización por parte de los estudiantes de procedimientos y actitudes reflexivas y críticas que permitan analizar sus

realidades en contextos históricos cambiantes (MEN, 2016, p.19). En palabras de Gagliardi, lo importante no es lo que se aprenda, sino que se hace con ese conocimiento. A partir de allí, la apuesta es la apropiación de los conceptos estructurantes organizados en cuatro ejes articulados: espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH.

Respecto a la metodología Lesson Study, La importancia de la LS, es recocida por (Soto y Pérez, 2015) como estrategia que mejora la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos. Es preciso recordar que los ciclos fueron construidos por la triada, fortalecidos bajo esta rigurosa estrategia que implica compromiso, trabajo en equipo durante la planeación, desarrollo, puesta en marcha y evaluación. Continuando con (Soto y Pérez, 2015) La metodología de las LS, como proceso de investigación acción, implica los siguientes pasos:

1. Definir el problema.

1. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de esta.
2. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
3. Recoger las evidencias y discutir su significado.
4. Analizar y revisar la propuesta.
5. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo.
6. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado

Respecto a los ciclos de reflexión de la práctica de enseñanza, promovidos por el asesor, durante los seminarios y asesoría y materializados bajo la Matriz de Ciclos de Reflexión (Maturana, 2021). Permitiendo al docente investigador renovar la práctica enseñanza fortalecida con el apoyo permanente de los pares e incluyendo a estudiantes; así, para Soto y Pérez (2015)

Propuesta enfatiza el foco de análisis de las LS en el aprendizaje, es decir, aquel tipo de aprendizaje que concluye con un cambio cualitativo en la forma con la que cada aprendiz afronta los objetos y las situaciones de aprendizaje, incorporando la propia vivencia del currículum más allá del currículum planificado (p.24).

No hay que pasar por alto el potencial que trae consigo el trabajo colaborativo, el cual invita a una participación acorde a sus potencialidades y sirviendo como plataforma para cultivar sobre ellos la importancia de su rol dentro de los grupos colaborativos. No se trata de un juego al que más participe, lo importante es que esa participación permite la construcción del conocimiento de sus diferencias y semejanzas argumentadas con sus propios vocabularios, en palabras de LaTorre (2004, 10) propiciar una enseñanza para construir el conocimiento. Esto nos conlleva “se debe procurar involucrar activamente a los estudiantes, ya que las estrategias de aprendizaje activo son más efectivas que las clases tradicionales, ya que cuando los estudiantes hacen algo, lo aprenden mejor que cuando escuchan al respecto” (Lom, 2012, Citado por Jofré et al., 2022).

Respecto a la renovación general de la Práctica de Enseñanza, la importancia de planear, implementar, evaluar y reflexionar se conecta con los ciclos de reflexión, permitiendo la renovación de práctica de enseñanza; promoviendo en los estudiantes un verdadero aprendizaje en las aulas, laboratorio perfecto para el encuentro entre todos los actores que conectan la información y toma de decisiones. El objetivo no puede ser la búsqueda de "la fórmula magistral", sino la mejora de la práctica de enseñanza (Zabala, 2007). La renovación de la práctica de enseñanza impulso cambios durante los ciclos, evitando lo memorístico o modelo tradicional a estimular la reflexión constante en el estudiante

8 Conclusiones y recomendaciones

El trabajo de investigación del docente investigador ha permitido obtener conclusiones relevantes sobre su práctica de enseñanza en el área de ciencias sociales. Se ha enfocado en la búsqueda de la respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

La pregunta de investigación plantea *¿Cómo puede renovar la práctica de enseñanza de ciencias sociales el docente investigador a través de la Lesson Study para fortalecer la apropiación de conceptos estructurantes en los estudiantes de educación básica secundaria? A partir de ahora se presentan los tres objetivos de la investigación:*

1. Identificar las características de la práctica de enseñanza de ciencias sociales del profesor investigador en sus acciones constitutivas de Planeación, Implementación y Evaluación de los aprendizajes en educación básica secundaria de la Institución Educativa Santa Rosalía

Instrumentos como la Matriz Ciclos de Reflexión, primordiales para una planeación basada en los DBA, Estándares Básicos de Competencia, los Conceptos Estructurantes y los RPA. Los cuales intentan definir qué contenidos deben ser presentados y que se busca con esas comprensiones. Examinar la incidencia de la propuesta pedagógica sobre la práctica de enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de educación básica secundaria. Al examinar la incidencia del mejoramiento en la práctica de enseñanza del docente investigador durante los ciclos desarrollados gracias a los aportes del par académico y las acciones consecutivas de la práctica de enseñanza, se pueden resaltar varios aspectos.

La planeación se ajustó de acuerdo con los niveles de concreción curricular, reconociendo factores internos y externos de la planeación curricular como macrocurrículo, mesocurrículo, el

microcurrículo y el nanocurrículo. De allí, destacando los Conceptos Estructurantes, como explica Glagliardi “lo importante no es el conocimiento, sino que hacer con él”. Así, los RPA son una invitación a la comprensión desde que debe aprender, como, su propósito y como dar a conocer esas comprensiones, promoviendo el desarrollo de competencias.

El Modelo de los 12 pasos (M-12-Pare), se convirtió en el instrumento de consulta o carta de navegación donde el docente investigador incorpora la vivencia propia de los ciclos y se manifiesta en la renovación de su práctica de enseñanza desde la planeación, implementación, evaluación y reflexión de cada uno de los ciclos, pasando de la trasmisión de información a reconocer el estudiante como un agente activo del proceso de enseñanza aprendizaje buscando hacer visible el pensamiento.

Visibilización del pensamiento se presenta mediante rutinas de pensamiento que permiten escuchar al estudiante generar reflexiones o participaciones profundas a medida que pasan los ciclos. La cultura de pensamiento se forma en aquellos lugares en los que el pensamiento individual y de grupo es valorado y se hace visible; se promueve de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales del grupo (Ritchhart, 2015).

2. Determinar una propuesta pedagógica que apoyada en ciclos de reflexión favorezcan la renovación de la práctica de enseñanza y el mejoramiento de la apropiación de conceptos estructurantes y en general el aprendizaje en ciencias sociales de los estudiantes de educación básica.

Es importante resaltar que el docente investigador reconoce como uno de los primeros pasos en la búsqueda de la renovación de su práctica de enseñanza. Fortalecida con instrumentos

de planeación como el Modelo de los 12 pasos (M-12-Pare), que implica una reflexión constante de la presentación y ejecución de los ciclos.

3. Examinar la incidencia de la propuesta pedagógica sobre la renovación de práctica de enseñanza y el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes de educación básica secundaria

La renovación de la práctica de enseñanza descubrió su rol en la planeación estructurada, visibilización del pensamiento y evaluación continua, por medio de ellos la renovación de la práctica de enseñanza se fue transformando conforme al desarrollo de los ciclos de reflexión.

8.1 Recomendaciones

La investigación presenta algunas recomendaciones fruto de las vivencias y experiencias vividas desde aula.

- Desarrollar una planeación estructurada apoyada en un formato como el Modelo de los 12 pasos cuya elaboración sugiere llevar el orden paso a paso garantizando un resultado que permita planear, implementar y evaluar las actividades.
- La metodología Lesson Study, reúne elementos necesarios para desarrollar competencias en los estudiantes y docentes, como el trabajo colaborativo, la evaluación continua, comprensión y visibilización del pensamiento.
- La Enseñanza para Comprensión fortalece las habilidades y evolución del pensamiento como la evaluación continua un desafío de aula donde los agentes comparten saberes permitiendo la comprensión dentro y fuera de las aulas.

- Desarrollar una planeación estructurada apoyada en un formato como el Modelo de los 12 pasos cuya elaboración sugiere llevar el orden paso a paso garantizando un resultado que permita planear, implementar y evaluar las actividades.
- La metodología Lesson Study, reúne elementos necesarios para desarrollar competencias en los estudiantes y docentes, como el trabajo colaborativo, la evaluación continua, comprensión y visibilización del pensamiento.
- La Enseñanza para Comprensión fortalece las habilidades y evolución del pensamiento como la evaluación continua un desafío de aula donde los agentes comparten saberes permitiendo la comprensión dentro y fuera de las aulas.

9 Referencias

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La Triangulación de Datos como Estrategia en Investigación educativa. *Pixel-Bit. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73-88.
- Alba Vásquez, J. A., Atehortúa Leguizamon, G. V., & Maturana Moreno, G. A. (2020). La Práctica de Enseñanza como Objeto Formal de Investigación Pedagógica. *Apuntes del Seminario de Investigación I*, 1-23. Chia, Colombia.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12026111>
- Ballestas Santamaría, D. I., & Pedroza Herrera, S. J. (2016). Arquitecturas de las Prácticas Pedagógicas: Ruta para Transformar la Enseñanza en el Aula, Según Kemmis. *Trabajo de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13541/u728456.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baquero, R. (1997). *Vogotsky y el aprendizaje Escolar*. Madrid: Aique Grupo Editor S.A.
- Barberá Gregori, E. (enero-diciembre de 2002). Evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (I parte). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(7), 247-270. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200712.pdf>

- Barrera, M. X., & León Agustí, P. (2014). ¿De-qué-manera-se-diferencia-el-marco-de-la-Enseñanza-para-la-Comprensión-de-un-enfoque-tradicional. *Ruta maestra Ed. 9*, 26-32.
- Blythe, T. (1999). El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, 43-51.
- Boada, V. K. (2017). Las rutinas de pensamiento en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Para el Aula – IDEA(24)*.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades, II(4)*, 101-122.
- Bruna Jofré, C., Gutiérrez Henríquez, M., Ortiz Moreira, L., Inzunza Melo, B., & Zaror Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE, 21(45)*, 475-495. Obtenido de <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/issue/view/59/41>
- Buffa, L. (2014). Análisis del concepto interacción en el currículum de la Escuela de Biología, Facultad de. *Análisis del concepto interacción en el currículum de la Escuela de Biología, Facultad de, I*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Obtenido de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1299/Tesis%20Buffa%20Liliana%20M..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabero Almenara, j. (2001). Tecnología Educativa: Diseño y Evaluación del Medio Video.
- Carlos Guzmán, J. (2013). La planeación de la enseñanza de competencias. *Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Colofón-Grao. Obtenido de <https://orcid.org/0000-0001-7700-5158?lang=es>

- Carlos Guzmán, J. (2013). *La Planeación de la Enseñanza de Competencias*. México: Colofón-Grao. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Carlos-Guzman/publication/344779244_La_planeacion_de_la_ensenanza_de_competencias/links/5f8f8888a6fdccfd7b71ddbe/La-planeacion-de-la-ensenanza-de-competencias.pdf
- Casanova, M. (2008). Evaluación, calidad y equidad, claves del sistema educativo por María Antonia Casanova. *Foro Nacional de Evaluación de Aprendizajes - 2008* (págs. 16-25). RedAprende Colombiaaprende. Obtenido de <https://redaprende.colombiaprende.edu.co/metadatos/recurso/evaluacion-calidad-y-equidad-claves-del-sistema--3/>
- Casanova, M. (2020). *Educación de futuro. Texto para el Debate* (Impresa ed., Vol. 38). Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y Calidad en los centros educativos*. 1-4. Madrid, España: La Muralla. Obtenido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45244/01520093000440.pdf?sequence=1>
- Casanova, M. A. (2019). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En M. A. Casanova, *Manual de Evaluación Educativa* (pág. 246). España: La Muralla. Obtenido de https://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeti.pdf
- Castillo Arredondo, A., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Castro Bravo, R. (2018). Pensamiento visible: Rutinas de pensamiento en aulas unitarias rurales.

Universidad de Valladolid.

Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza

declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Revista Electrónica de*

Investigación y Evaluación Educativa, 15(2), 1-29. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906008>

Colciencias. (diciembre de 2011). *Caja de Herramientas para maestros y maestras ondas.*

Obtenido de Colciencias:

<http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/450/257-4->

[1%20CH%20MAES%20Y%20MAE%20La%20pregunta%20como%20estrategia%20metodologica%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/450/257-4-1%20CH%20MAES%20Y%20MAE%20La%20pregunta%20como%20estrategia%20metodologica%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Collazos, C. A., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, 11.

Colmenares E, A. M., & Piñero M, M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Una

herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades

y prácticas socio-educativas. *Laurus revista de Educación*, 14(27), 96-114. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Colmenares E., A. E., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una

herramienta metodológica heurística para la comprensión y. *Laurus*, 14(27), 96-114.

Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Colomina Álvarez, R., Onrubia Goñi, J., & Naranjo Llanos, M. (2000). Las pruebas escritas y la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031267>
- De Longhi, A. L. (2009). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. *Los desafíos de la Enseñanza de las Ciencias en el mUndo Contemporaneo* (pág. 21). La Plata, Argentina: BIBHUMA.
- De, E. (1986). *INVESTIGACION Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS LOS CONCEPTOS ESTRUCTURALES EN EL*. pag 30-35.
- Díaz Barriga, Á. (29 de julio de 2022). <http://www.angeldiazbarriga.com/>. Recuperado el 29 de Julio de 2022, de Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías:
http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnue2005.pdf
- Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1).
[doi:doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064](https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064)
- Gagliardi, R. (1985). *INVESTIGACION Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS LOS CONCEPTOS ESTRUCTURALES EN EL APRENDIZAJE POR INVESTIGACION*. En *INVESTIGACION Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS* (págs. 30-35).
- García González, S. M. (2014). Categorización de Preguntas formuladas Antes y Después de la Enseñanza por la Indagación. *Revista Praxis & Saber*, 5(10), 75-91.

Guerra Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *23*, 1-11. (C. U. Dios, Ed.) Bogotá, Colombia: Psicología Escolar e Educacional. doi:<http://orcid.org/0000-0001-5367-5069>

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural". *Educere*, *13*(44), 235-241.

Harvard, U. (2022). *Proyecto Zero Universidad de Harvard*. Obtenido de <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are>

Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. *La investigación cualitativa*. Obtenido de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

IPE - UNESCO, Buenos Aires. (2000). *Desafíos de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Unesco. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155?posInSet=139&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>

Jaramillo Valencia, B., & Quintero Arrubla, s. (2021). Educación y Humanism. *Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo.*, *23*(41), 205-233. Recuperado el 08 de 08 de 2022, de Trabajando en equipo: múltiples perspectivas: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4188>

Jiménez Chaves, V. E., & García Torres, M. (2021). Triangulación metodológica en las investigaciones. *Revista UNIDA Científica*, *5*(2), 70-73. Obtenido de <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/65/5>

- Latorre Beltrán, A. (2007). *LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 4). España: GRAÓ. Recuperado el 2023, de https://www.google.com.co/books/edition/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n/e1PLxGcRf8gC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Antonio+Latorre-La+investigacion+-+accion++conocer+y+cambiar+la+practica+educativa&pg=PA13&printsec=frontcover
- Martínez Reyes, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Editorial Universidad Don Bosco*, 47-53.
- Maturana, G. (2020). Apropriación de la Metodología de la Lesson Study. *Apropiación de la Metodología de la Lesson Study*. Chia, Colombia.
- Maturana, G. (21 de Agosto de 2021). El Currículo y sus Niveles de Concreción. *Lectura Seminario Investigación*.
- Maturana, G. (2021). Matriz de Ciclos de Reflexión Lesson Study. Chia, Colombia.
- MEN, M. (16 de abril de 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Decreto 1290*. Santafé de Bogotá, Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- MEN, M. N. (2016). *Fundamentación teórica de los DBA*. MEN.
- Merla González , A., & Yáñez Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*(16), 68-78. Obtenido de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Aula-Invertida.pdf>
- MINEDU, M. d. (2020). *La retroalimentación en la evaluación del*. Lima.

Ministerio Educación del Perú. (2020). *Orientaciones Pedagógicas para Brindar la Retroalimentación a los Estudiantes en un Contexto de Educación No Presencial en el Nivel de Educación Secundaria*. Obtenido de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Orientaciones-Pedagogicas-para-Brindar-la-Retroalimentacion-a-los-Estudiantes-23-06-20.pdf>

Ministerio Educación Nacional. (16 de abril de 2009, 16 de abril). *DECRETO No. 1290 de 2009*. Bogotá, Colombia: MEN. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Nacional, M. E. (2016). *Fundamentación teórica de los DBA Producto Nro. 11*. Ministerio Educación Nacional MEN.

Núñez, C., Barzotto, V. H., & Tobón, S. (2018). Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa. *Rutas de investigación educativa Brasil, Colombia y México*, 392. Medellín, Colombia: Sello Editorial universidad de Medellín.

Olivares G, J. C., Escalante A, M., Escarela P, R., Campero L, E., Hernández A, J. L., & López G, I. (2008). Los crucigramas en el aprendizaje del electromagnetismo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 334-346. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/920/92050307.pdf>

Ortega González, I. M., Rincón Álvarez, G. A., & Hernández Suárez, C. A. (2019). Uso del video como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia escritora. *Revistas Perspectivas*, 4, 52-63. doi:10.22463/25909215.1972

- Ortiz Ojeda, M. N. (2017). La Importancia del Hábito por la Lectura en niños de Primaria Menor. *Glosa Revista de Divulgación, Año 5(9)*. Obtenido de <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Ens+3+Miriam+Ortiz.pdf>
- P, D. P. (2000). Ante Todo , la Comprensión. 4-7.
- Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(2)*, 551-576. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257012.pdf>
- Patti, P. (2019). El debate como metodología de enseñanza-aprendizaje. *VIII Encuentro de Docentes e investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Arquitectura. Obtenido de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11593/1.43%20El%20debate%20como%20metodolog%C3%ADa%20de%20ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf?sequence=52&isAllowed=y#:~:text=Las%20t%C3%A9cnicas%20de%20discusi%C3%B3n%20o,haya%20lugar%20para%20la%20ruptura>.
- Pérez de Paz, A. (2019). Conocimientos previos e. *REVISTA ACTA EDUCATIVA, 2(1)*, 30. Obtenido de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/28/conocimientos-previos-e-intervencion-docente/>
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J., Carbó Ayala, J., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *La evaluación formativa en el*

proceso enseñanza aprendizaje , 9(3), 263-283. Santa Clara: Educentro versión - Online.

Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu17317.pdf>

Pérez Porto, J., & Merino, M. (2008 actualizado 2021). *Definición.de*. Obtenido de

Definición.de: <https://definicion.de/tecnica/>

Perkins, D. (julio de 1997). “UNA CULTURA DONDE EL PENSAMIENTO SEA PARTE

DEL AIRE.”. (Z. Educativa, Entrevistador)

Perkins, D., Blythe, T., & León Agustí, P. ((2000), (1994)). Ante Todo , la Comprensión. 4-7,

51.

Proyecto Cero. (2019). Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. *La*

rutina de pensamiento Ver, Pensar, Preguntarse. centro de investigación Universidad

Harvard. Obtenido de <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>

Quiñonez Fuentes, J. Z., & Moyano Arcos, G. (2019). La asertividad como estilo de

comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Cientific*, 4, 68-83. doi:DOI:

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>

Ramírez, E. A. (2022).). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el

contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*,

81-91. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058721005>

Ramos Banteurt, A. A., & Blanch Milhet, M. N. (2009). Lectura y Comprensión. Necesidad de

su Síntesis entre los Estudiantes Universitarios. *Ciencia en su PC*(3), 59-66. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553007>

- Revilla Figueroa, D. M., & Sime Poma, L. E. (2012). La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación. Lima, Perú. Obtenido de <http://files.pucp.edu.pe/posgrado/wp-content/uploads/2016/10/28123421/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4-vs2.pdf>
- Ritchhart, R. (2019). Video, Hacer Visible el Pensamiento. *Hablamos con Ron Ritchhart Sobre la cultura de pensamiento y cómo fomentarla en las aulas.*
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *hacer Visible el Pensamiento*. PAIDÓS.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)*, 133-154.
- Sabana, U. d. (2020). *GUÍA DE APRENDIZAJE, Diseño de espacios académicos desde una postura centrada*. Obtenido de Vicerrectoría de Procesos Académicos y Proyección Social. Dirección Currículo. Jefatura de aseguramiento del Aprendizaje: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Imagenes/Imagenes_Unidades_Academicas/Facultad_de_educacion/CIE/Guia_de_Aprendizaje_Disenio_Espacio_Academico.pdf
- Salamanca Castro, A. B. (2019). Checklist para autores y checklist para lectores: diferentes herramientas con diferentes objetivos. *NURE investigación Revista Científica de enfermería(19)*, 1-4. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125323>

Salguero López, A. S. (2021). La pregunta en la mediación pedagógica. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 13(1), 73-80. Obtenido de

https://www.mep.go.cr/sites/default/files/1revistaconexiones2021_a8.pdf

Sánchez, O. R., Collazos Ordóñez, C. A., & Jiménez Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.

Solé, I. (2009). *Estrategías de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó. Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?id=8cp7am1yjDoC&lpg=PA10&ots=iPeUdHabhf&dq=isabel%20sol%C3%A9%20estrategias%20de%20lectura&lr&hl=es&pg=PA6#v=onepage&q=isabel%20sol%C3%A9%20estrategias%20de%20lectura&f=false>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*(59), 43-61.

Solé, I. (7 de agosto de 2022). *Isabel Solé ¿Qué significa enseñar estrategias de lectura?*

Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=RnTvBI9S1h0>

Soto Gómez, E. (2022). *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid, España: Morata.


Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, Á. (2013-2014). Las Lesson Study ¿Qué son? *Guía Lesson Study*. Obtenido de

<https://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La Rúbrica como instrumento Pedagógico para la Tutorización y Evaluación de los Aprendizajes en el Foro Online de Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(36), 141-149.
- Torres Gordillo, J., & Perera Rodríguez, V. (enero de 2010). LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL FORO ONLINE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(36), 141-149. Obtenido de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/la-rubrica-como-instrumento-pedagogico.pdf>
- Vásquez Suárez, K. (2017). La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil con relación a la metodología de enseñanza a través de la Lesson Study. *TESIS DOCTORAL*, 1-534. (riuma.uma.es, Ed.) Málaga, España: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. Obtenido de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15968/TD_VASQUEZ_SUAREZ_Kena.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Wilson, D., León Agustí,, P., Hazelwood, C., & Barrera, M. X. (s.f.). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*.
- Zabala Vidiella, A. (2007). *La práctica educativa. Como enseñar* (Vol. 13). Barcelona, España: Grao.

10 Anexos

Anexo 1. Formato "Apropiación Metodológica de la Lesson Study"



Maestría en Pedagogía
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN
Semestre I-2020B

Profesor: Dr. Gerson A. Maturana- Moreno, PhD.
Estudiante – profesor: Armando Alberto Rojas Latorre
Fecha: 22 de noviembre de 2020

APROPIACIÓN METODOLÓGICA DE LA LESSON STUDY

PARTE A: TRABAJO COLABORATIVO- GRUPOS

FASE 1: Definición de un foco
Elige y redacta competencias profundas y transversales.

El estudiante desarrolla el pensamiento crítico a través de lecturas y análisis de estas.

Elección colaborativa de un foco.
Pensamiento crítico

Presenta redacción del foco.
El pensamiento crítico es aquel que hace que el estudiante diferencie los argumentos válidos de los falsos en un discurso; seleccione y clasifique la información; sea capaz de dar su punto de vista con respecto a un tema de estudio; no le dé pena expresar sus ideas, entre otras.

FASE 1A : Encontrar un Foco para la Lesson Study

1. Redacte los objetivos generales de la Lesson Study (lo que busca la metodología).
Mejorar la práctica educativa y la investigación en el aula a través del análisis cíclico de las clases.
2. Compartir y describir con suficiencia
 - a) Inquietudes, deseos, metas personales para la educación
No inquieta los problemas con los que vienen nuestros estudiantes y los dejan alcanzar los desempeños esperados, les impiden desarrollar las competencias que nosotros los docentes queremos que desarrollen; deseamos que nuestros estudiantes sean estudiosos, críticos, responsables, amables, buenas personas; también deseamos que en nuestras instituciones estén todos los recursos didácticos y

Fuente: Seminario Investigación I

Anexo 2. Ciclo reflexión 2 Temporalidad

UNIVERSIDAD DE LA SABANA -MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA			
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN Nº 2 LESSON STUDY			
Título del Proyecto	Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.		
Estudiante - Profesor investigador:	ARMANDO ALBERTO ROJAS LATORRE	Área de desempeño: Ciencias sociales	
Asesor:	GERSON MATURANA	Foco de la Lección:	Conceptos estructurantes área ciencias sociales
Competencia (DBA o Estándar)	Analiza los aspectos centrales del proceso de hominización y del desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria, para explicar las transformaciones del entorno.		
RPA- Conocimiento	Describirá el desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria		
RPA- Propósito	Reconoce la transformación del entorno durante la prehistoria.		
RPA- Método	Informa claramente los resultados mediante exposiciones orales o escritas		
RPA- Comunicación	Compara las habilidades y técnicas en los periodos históricos con las actuales y los expresa en una tabla.		
Nivel /Curso:	Básica Secundaria	6°	
CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO	Temporalidad	Conceptos Estructurantes del Área: Temporalidad - Espacialidad - Institucionalidad y Derechos Humanos - Culturalidad	
Cantidad de sesiones para su implementación	8 H / C	Fecha: 30 abril - 06 de mayo 2021	
OBSERVACIONES:			

Fuente: Grupo 3 maestría en pedagogía.

Anexo 3. Tabla comparativa periodos históricos

EPOCA ANTIGUA	EPOCA ACTUAL
Alimentación =El ser humano se alimentaba de frutas, hierbas, raíces y arbustos y algunos animales de caza.	Alimentación =el ser humano cambia su dieta a cereales, frutas y carnes domesticas como el mayane, la vaca.
Animales =se amian animales de sas como Venados, elefantes y no se mantedgan mas caras.	Animales =se como animales domesticos como la gallina, la vaca, el cerdo y se mantienen mascotas domesticas.
Herramientas =Se utilizaba herramienta elaborada con piedras, instrumentos gruesos, pesados y mal elaborados, los trazos a mano alzada	Herramientas =se estan remplazando estas herramientas por maquinaria mas sofisticadas, y ahora el hombre no as ningun erFuerto.
Los diferentes modos de suplir las necesidades : Se rebuscaban mas, se utilizaba mucho la caza y la recolección.	Los diferentes modos de suplir las necesidades : se utiliza la ganaderia y la agricultura.
Organisacion por trabajos =se trabajaba por elanes osea si se traia un animal para laor familia osea cada familia trabaja por lo de ellos	Organisacion por trabajos =se trabajaba para la familia osea ahora se vive separado cada familia trabaja por lo de ellos
trabajo de la mujer =la mujer se encarga de las labores de la casa y cuidar lo niños.	Trabajo de la mujer =la mujer esta formada para aser el mismo trabajo el el hombre.
la poblacion =era mas menos la poblacion.	la poblacion =ahora es más poblacion mejor dicho ahora hay sobre poblacion.

Fuente: Trabajo presentado vía WhatsApp año 2021

Anexo 4. Describe forma oral o escrita

The collage consists of several elements:

- WhatsApp Messages (Top Left):** A series of messages from 'gracias profe' to 'habia con Mena Andrea Castro Corza' discussing a document for an exhibition.
- Document Preview (Top Right):** A preview of a document titled 'Evolución: Paul Andrea Castro Pineda' with images of tools and animals.
- Handwritten Notes (Bottom):**
 - Left Page:**
 - Los penedos historicos y las habilidades y adaptación humana a los entornos.
 - La división del Trabajo
 - Organización y propiedad colectiva
 - La mejora en la Alimentación
 - La Domesticación de animales.
 - Los efectos sobre la población
 - Los progresos técnicos.
 - De la pcha al here
 - Right Page:**
 - LA MEJORA en la adaptación**
 - LA domesticación de ANIMALES**
 - Los efectos sobre la población**

Fuente: Fotos compartidas por los estudiantes por WhatsApp

Anexo 5. Ciclo reflexión 3 Espacialidad

UNIVERSIDAD DE LA SABANA -MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN N° 3 LESSON STUDY		
Título del Proyecto	Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.	
Estudiante - Profesor investigador:	ARMANDO ALBERTO ROJAS LATORRE	Área de desempeño: Ciencias sociales
Asesor:	GERSON MATURANA	Foco de la Lección: Conceptos estructurantes área ciencias sociales
Competencia (DBA o Estándar)	Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas	
RPA- Conocimiento	Describo las sociedades antiguas y la aparición de elementos que permanecen en la actualidad (canales de riego, la escritura, el ladrillo).	
RPA- Propósito	Reconoce la importancia de los ríos para la agricultura en las civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, India, China, Europa y Grecia	
RPA- Método	Expresa opiniones sobre la influencia de la agricultura, el surgimiento de las ciudades, las primeras obras de ingeniería en la antigüedad y, su desarrollo en las sociedades actuales	
RPA- Comunicación	Presentar y clasificar por medio de un mapa mental las características de la organización social, política o económica en las primeras civilizaciones	
Nivel /Curso:	Básica Secundaria	6°
CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO	Espacialidad	Conceptos Estructurantes del Área: Temporalidad - Espacialidad - Institucionalidad y Derechos Humanos - Culturalidad
Cantidad de sesiones para su implementación	8 H / C	Fecha: 30 agosto - 10 de septiembre 2021
OBSERVACIONES:		

Fuente: Grupo 3 maestría pedagogía

Anexo 6. Resolver crucigrama



Fuente: Foto tomada docente grado 601

Anexo 7. Ciclo reflexión 4 Institucionalidad y derechos humanos

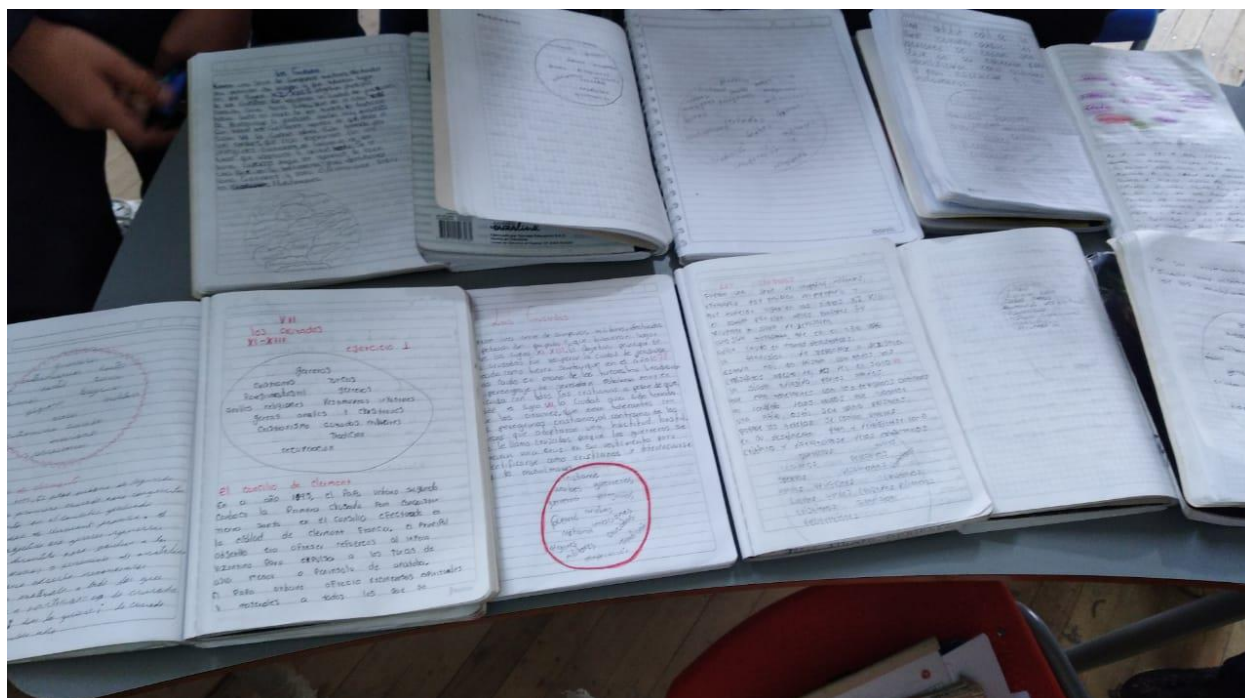
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN N° 4 LESSON STUDY			
Título del Proyecto	Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.		
Estudiante - Profesor investigador:	ARMANDO ALBERTO ROJAS LATORRE	Área de desempeño: Ciencias sociales	
Asesor:	GERSON MATURANA	Foco de la Lección:	Conceptos estructurantes área ciencias sociales
Competencia (DBA o Estándar)	Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.		
RPA- Conocimiento	El estudiante Identifica los derechos consagrados en nuestra constitución colombiana.		
RPA- Propósito	El estudiante explica la importancia de los derechos fundamentales		
RPA- Método	El estudiante describe los derechos plasmados en la constitución política de Colombia		
RPA- Comunicación	El estudiante presenta los derechos, garantías y deberes de los ciudadanos		
Nivel /Curso:	Básica Secundaria	7°	
CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO	Institucionalidad y Derechos Humanos	Conceptos Estructurantes del Área: Temporalidad - Espacialidad - Institucionalidad y Derechos Humanos - Culturalidad	
Cantidad de sesiones para su implementación	4 H / C	Fecha: 8 al 11 febrero 2022	
OBSERVACIONES: actividades previas a la elección del personero estudiantil y contralor. Se hace estudio del pacto de convivencia donde se hace énfasis en los derechos y los deberes de los estudiantes. La democracia es parte fundamental de la misión institucional e invita a la participación masiva en la elección de su personero y contralor.			

Fuente: Grupo 3 maestría pedagogía

Anexo 8. Ciclo reflexión 5 Culturalidad

UNIVERSIDAD DE LA SABANA -MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA			
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO DE REFLEXIÓN N° 5 LESSON STUDY			
Título del Proyecto	Renovación de la práctica de enseñanza de ciencias sociales a partir de la Lesson Study para fortalecer conceptos estructurantes en estudiantes de educación básica secundaria.		
Estudiante - Profesor investigador:	ARMANDO ALBERTO ROJAS LATORRE	Área de desempeño: Ciencias sociales	
Asesor:	GERSON MATURANA	Foco de la Lección:	Conceptos estructurantes área ciencias sociales
Competencia (DBA o Estándar)	Comprende que las representaciones del mundo han cambiado a partir de las visiones de quienes las elaboran y de los avances de la tecnología.		
RPA- Conocimiento	El estudiante comprenderá las cualidades y características de las personas durante la edad media		
RPA- Propósito	El estudiante explica las características relevantes de la edad media los feudos y burgos		
RPA- Método	El estudiante organiza cuadro comparativo donde evidencie las características de la sociedad durante la edad media		
RPA- Comunicación	El estudiante argumentas las características de la sociedad durante edad media.		
Nivel /Curso:	Básica Secundaria	7°	
CONCEPTO ESTRUCTURANTE EN CURSO	Culturalidad	CONCEPTOS ESTRUCTURANTES DEL AREA: Temporalidad - Espacialidad - Institucionalidad y Derechos Humanos - Culturalidad	
Cantidad de sesiones para su implementación	4 H / C	Fecha: 1 al 4 febrero 2022	
OBSERVACIONES: Durante el ciclo de reflexión continúan las dificultades de los estudiantes para asistir a las aulas de clase.			

Anexo 11. Rutina de pensamiento completa



Fuente: Cuaderno estudiantes grado séptimo