



Universidad de
La Sabana

**Transformación de la Práctica de Enseñanza: Aproximaciones desde la Reflexión en un
Contexto de Aula Multigrado**

Jeisson Julián Olaya Ramírez

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

2023 - 2

**Transformación de la Práctica de Enseñanza: Aproximaciones desde la Reflexión en un
Contexto de Aula Multigrado**

Jeisson Julián Olaya Ramírez

Trabajo de Grado para obtener el título de:

Magíster en Pedagogía

Asesora del Trabajo de Grado:

Magíster Teresa Flórez Peña

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

2023 - 2

Dedicatoria

A mis padres Reinaldo y Elena, quienes desde siempre me apoyan en toda empresa personal y familiar, por su confianza en mí.

A mi hermana Carmen, hijos y esposo, por su confianza.

A mi Anyi por ser tan especial conmigo.

A todos mis amigos que me impulsaron a llevar a buen término esta empresa personal.

Agradecimientos

A Dios y la Virgen por nunca desampararme.

A mis padres por su confianza en mí.

A mis queridos estudiantes de la escuela Los Alpes del Pital, Huila y compañeros de trabajo

especialmente a Martha Suárez por toda su colaboración.

A los docentes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana por sus saberes que

hicieron de mí un mejor profesor.

A mi asesora Teresa Flórez Peña, por creer en mí en todo momento y orientarme en el proceso de

aprendizaje.

Resumen

El presente trabajo investigativo se centra en el estudio de la Práctica de Enseñanza de un docente de aula multigrado que labora en una institución educativa en el municipio del Pital en el departamento de Huila, Colombia. El objetivo de la pesquisa investigativa es lograr la transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza mediante el curso de una maestría en pedagogía con la Universidad de la Sabana; la investigación se realizó empleando el enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción y la metodología Lesson Study. La investigación concluye que dentro de las acciones de planeación curricular es preciso tener en cuenta la contextualización, la definición de resultados previstos de aprendizaje y de los conceptos estructurantes de cada asignatura. En las acciones de implementación o intervención en el aula es necesario considerar los saberes previos de los estudiantes y la visibilización del pensamiento como aspectos fundamentales para lograr mejores comprensiones en ellos. Y finalmente, en las acciones de evaluación es menester colocar la mirada reflexiva en torno a la retroalimentación como forma de mejorar los aprendizajes en los alumnos y en los actores del proceso de evaluación como lo son los estudiantes y los profesores. En suma, la investigación logró transformar la práctica de enseñanza del profesor en mención, habida cuenta del trabajo colaborativo entre docentes con base en la reflexión permanente, buscando con ello mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Práctica de Enseñanza, Aula Multigrado, Lesson Study, Visibilización del Pensamiento.

Abstract

This research work focuses on the study of the Teaching Practice of a multigrade classroom teacher who works in an educational institution in the municipality of Pital in the department of Huila, Colombia. The objective of the investigative research is to achieve the transformation of the constitutive actions of the teaching practice through the course of a master's degree in pedagogy with the University of La Sabana; The research was carried out using the qualitative approach, with an action research design and the Lesson Study methodology. The research concludes that within the curricular planning actions it is necessary to take into account the contextualization, the definition of expected learning results and the structuring concepts of each subject. In the actions of implementation or intervention in the classroom, it is necessary to consider the previous knowledge of the students and the visibility of thought as a fundamental aspect is to achieve better understanding in the students. And finally, in the evaluation actions it is necessary to place a reflective look around the feedback as a way to improve learning in the students and in the actors of the evaluation process such as students and teachers. In short, the research managed to transform the teaching practice of the teacher in question, taking into account the collaborative work between teachers based on permanent reflection, seeking thereby to improve the learning processes of students.

Keywords: Teaching Practice, Multigrade Classroom, Lesson Study, Visibility of Thought.

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Capítulo 1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza	11
Capítulo 2. Contexto en que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza del Docente	29
Acercamiento desde los Niveles de Concreción Curricular.....	29
Nivel Uno de Concreción Curricular: El Macrocurrículo.....	29
Nivel Dos de Concreción Curricular: El Mesocurrículo.....	32
Nivel Tres de Concreción Curricular: El Microcurrículo.....	38
Nivel Cuatro de Concreción Curricular: El Nanocurrículo.....	41
Acercamiento Desde los Contextos Situacional, Lingüístico y Mental	42
Contexto Situacional	43
Contexto Lingüístico.....	44
Contexto Mental.....	45
Acercamiento Desde las Arquitecturas de la Práctica Pedagógica	46
Elemento Uno: Los Discursos.....	47
Elemento Dos: Las Acciones	48
Elemento Tres: Las Relaciones	49
Capítulo 3. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación.....	51
Acciones de Planeación	51
Acciones de Implementación	57
Acciones de Evaluación.....	59
Capítulo 4. Formulación del Problema	61
Problema de Investigación.....	64
Objetivo General.....	64
Objetivos Específicos:	64
Capítulo 5. Descripción de la Investigación	65
Categorías Apriorísticas de la Investigación.....	69
Categoría: Acciones de Planeación	69
Subcategoría El Contexto de Enseñanza y Aprendizaje. El Aula Multigrado como Espacio de Múltiples Aprendizajes	70
Subcategoría Los Resultados Previstos de Aprendizaje -RPA-.....	71

Subcategoría Los Conceptos Estructurantes -CE-	72
Categoría: Acciones de Implementación.....	72
Subcategoría Visibilización del Pensamiento	73
Subcategoría Conocimientos Previos.....	74
Categoría: Acciones de Evaluación.....	75
Subcategoría La Retroalimentación	75
Subcategoría Actores de la Evaluación	76
Capítulo 6. Ciclos De Reflexión	78
La Práctica de Enseñanza del Docente: una Autorreflexión Inicial	78
Ciclo #1. Iniciando con la reflexión en torno a la práctica de enseñanza	88
Ciclo #2. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza.	101
Ciclo #3. Iniciando el análisis de las prácticas de enseñanza en el aula multigrado.....	116
Ciclo #4. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza en aula multigrado	127
Ciclo #5. Continuando con el análisis de las prácticas de enseñanza interdisciplinarias en aula multigrado.	140
Capítulo 7. Hallazgos, Análisis e Interpretación.....	155
Hallazgos en la Categoría Acciones de Planeación.....	155
Hallazgos en la Subcategoría el Contexto de Enseñanza y Aprendizaje: el Aula Multigrado como Espacio de Múltiples Aprendizajes.	155
Hallazgos en la Subcategoría: Resultados Previstos de Aprendizaje	158
Hallazgos en la Subcategoría: Conceptos Estructurantes	161
Hallazgos en la Categoría Acciones de Implementación	165
Hallazgos en la Subcategoría: Conocimientos Previos.	165
Hallazgos en la Subcategoría: Visibilización del Pensamiento.....	167
Hallazgos en la Categoría Acciones de Evaluación	171
Hallazgos en la Subcategoría: Retroalimentación.....	172
Hallazgos en la Subcategoría: Actores de la Evaluación	174
Capítulo 8. Comprensiones Pedagógicas	180
Capítulo 9. Proyecciones	185
Capítulo 10. Conclusiones y Recomendaciones	187
Referencias.....	191

Listado de figuras

	Pág.
Figura 1. Formato de planeación para el grado 3° en el año 2010	14
Figura 2. Formato de planeación del docente de preescolar.	19
Figura 3. Formato de plan de aula ajustado con orientaciones del PTA.	21
Figura 4. Formato de plan de aula con mayores elementos de análisis.	23
Figura 5. Formato de plan de evaluación.	24
Figura 6. Línea de tiempo con hitos sobre la práctica de enseñanza del docente investigador.	26
Figura 7. Malla curricular que incluye elementos del macro y mesocurrículo.	53
Figura 8. Plan de aula que contiene elementos del nivel concreción macrocurricular.	55
Figura 9. Plan de aula que incluye conceptos estructurantes, foco de la Lesson Study y RPA de la EpC. .	56
Figura 10. Plan que incluye los momentos de la EpC.	56
Figura 11. Ejercicio de un estudiante evidenciando el desarrollo de la rutina de pensamiento 3,2,1.	58
Figura 12. Planeación de la evaluación incluyendo los medios, técnicas, instrumentos y la retroalimentación.	60
Figura 13. Ciclo de la Lesson Study.	67
Figura 14. Desarrollo de ciclos reflexivos.	68

Listado de tablas

	Pág.
Tabla 1. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #1.	97
Tabla 2. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #2.	112
Tabla 3. Esquema de proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.	116
Tabla 4. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #3.	124
Tabla 5. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #4.	136
Tabla 6. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #5.	151
Tabla 7. Esquema de proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.	153
Tabla 8. Hallazgos en la subcategoría el contexto de enseñanza y aprendizaje. El aula como espacio de múltiples aprendizajes.....	157
Tabla 9. Hallazgos en la subcategoría Resultados Previstos de Aprendizaje.....	159
Tabla 10. Hallazgos en la subcategoría Conceptos Estructurantes	162
Tabla 11. Hallazgos en el primer objetivo específico en la categoría de planeación	164
Tabla 12. Hallazgos en el segundo objetivo específico en la categoría de planeación	164
Tabla 13. Hallazgos en la subcategoría Conocimientos Previos.....	166
Tabla 14. Hallazgos en la subcategoría Visibilización del Pensamiento.....	168
Tabla 15. Hallazgos en el primer objetivo específico en la categoría de implementación.....	170
Tabla 16. Hallazgos en el tercer objetivo específico en la categoría de implementación	170
Tabla 17. Hallazgos en la subcategoría Retroalimentación.....	172
Tabla 18. Hallazgos en la subcategoría Actores de la Evaluación	175
Tabla 19. Hallazgos en el primer objetivo específico en la categoría de evaluación.....	178
Tabla 20. Hallazgos en el tercer objetivo específico en la categoría de evaluación.....	178

Capítulo 1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza

En este apartado el lector tendrá acceso a unas reflexiones iniciales por parte del docente investigador en torno al proceso de su práctica de enseñanza durante su paso por la profesión. Es así como compendia en el escrito un análisis de su práctica desde el inicio de su carrera hasta antes de iniciar el estudio en el programa de Maestría en Pedagogía.

Para Alba et al. (2019) la práctica de enseñanza -PE- se refiere al conjunto de acciones realizadas por el profesor conducentes al aprendizaje de los estudiantes en un contexto institucional: planeación, intervención y evaluación; para los mismos autores, una primera característica de estas acciones pone de manifiesto que la PE es singular, lo cual deriva en que está revestida de particularidad, es decir, no hay una práctica igual a otra. Otra característica es su dinamismo, lo cual quiere decir que la PE siempre es cambiante, nunca estática. Teniendo en cuenta estos supuestos teóricos, y que para el profesor investigador las PE obedecen a la singularidad y dinamismo, en el presente capítulo se hace un análisis de estas antes de iniciar la Maestría en Pedagogía, lo que se constituye en una base para adelantar el proceso de investigación.

El docente encargado del presente estudio se ha dedicado durante diez años a la enseñanza de niños del nivel de educación básica primaria. En este nivel, en el año 2008 inició con la primera aproximación a la profesión docente en la escuela Altamira del municipio de Baraya en el Huila; en este espacio rural orientó todas las áreas del plan de estudios de la institución: lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y sociales, inglés, religión, ética y valores, tecnología, educación física y artística, esto demarcó un primer hito en la práctica de enseñanza del profesor dado que se convirtió en la primera experiencia como docente en ejercicio.

En esta primera práctica, el profesor investigador realizaba sus preparaciones de clase de una forma mecánica, referido esto, a que tomaba el plan de estudios que reposaba en un libro y simplemente transcribía los títulos de los temas a trabajar con los menores, a su preparador semanal y asignaba actividades con base en los pocos libros que había en la biblioteca de la escuela. Una vez escribía en su planeador, buscaba preparar algún material económico y manipulable para los estudiantes, ya que debía disponerlo para cerca de 25 menores y no contaba con los recursos económicos suficientes. El docente investigador que trabajaba en un sector rural y le aplicaba un enfoque pedagógico constructivista propuesto en el modelo educativo de Escuela Nueva, se apegaba al desarrollo de las actividades de las cartillas de escuela nueva de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales. El desarrollo se hacía ya en el aula y se enmarcaba en un trabajo desarticulado entre grupos, asignaturas y proyectos transversales. Finalmente, la evaluación de los aprendizajes de los niños se desarrollaba en el aula y no devenía de una planeación, lo cual era una conversión de una acción sin planear a una acción sin sistematización, la evaluación no generaba resultados que permitieran hacer un proceso de mejoramiento ni de los aprendizajes ni de la planeación como tal.

Para el docente investigador en ejercicio, esta forma de aplicar las acciones constitutivas de la PE representaba la normalidad y no había elemento de extrañeza. Aunque el modelo pedagógico de la institución se circunscribía en la enseñanza activa, los procesos no respondían a las líneas teóricas que le daban sustento, convirtiéndose en la réplica de una pedagogía tradicional lo que en palabras de De Zubiría significa hacer una práctica tradicional silenciosa y casi inconsciente. (2006)

En el año 2010 el profesor investigador en cuestión ingresó a la carrera docente mediante un contrato en propiedad, esto se convirtió en un nuevo hito porque se trasladó a la escuela de la

sede Los Alpes en el municipio de El Pital en el Huila y en ella encontró otros elementos que le apoyaban su PE. Se hallaron nuevas posibilidades de nutrir la planeación pues pudo explorar otros materiales en internet en colaboración con una docente compañera. El profesor pasó de trabajar con 25 niños de preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto a laborar con 30 de tercero, cuarto y quinto únicamente.

La experiencia de planear para más estudiantes, pero de menos grados, resultó en un nuevo proceso que vincularía una mirada un poco más crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje. De alguna forma, el docente investigador se propuso mejorar unilateralmente el formato de planeación y así encontrar una mayor coherencia entre lo que decía y hacía en el aula de clases. Sin embargo, al no haber un impacto institucional ni una reflexión con base en la teoría, se continuaba observando poca interrelación entre las diferentes asignaturas, ya que la enseñanza se caracterizaba simplemente por seguir algunas orientaciones que a nivel departamental se proponían desde la Secretaría de Educación y en muy pocas ocasiones se leía literatura académica acerca de pedagogía.

De manera particular, las acciones de planeación curricular únicamente se basaban en seguir las orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación, en este sentido solo se retomaban los Estándares Básicos de Competencias, nunca tenía en cuenta el contexto de los estudiantes ni sus intereses, tampoco consideraba los conocimientos previos, el nivel de desarrollo ni la coherencia que debía estar marcada por la relación entre todos estos elementos. En referencia a las orientaciones y documentos institucionales, no relacionaba en las planeaciones el Proyecto Educativo Institucional ni el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de manera coherente, lo cual siempre definió una línea alejada de lo que realmente debería constituirse como una planeación profesional.

A pesar de esto, la planeación sí se realizaba de manera periódica y se entregaba a la coordinación para su revisión. Sin embargo, la inspección que ejercía la coordinación no pasaba de verificar solo la fecha y que estuviera planeado para los grados que se tenían a cargo.

En la siguiente imagen se puede observar que en la planeación a la que hace referencia el profesor investigador, no existen interrelaciones entre los elementos de la planeación profesional ya que, como se aprecia, no había una coherencia entre los elementos de planeación: el desempeño manifiesta una situación, los indicadores otra, los contenidos muy marcados hacia la temática y los proyectos mencionan otras actividades.

Figura 1. Formato de planeación para el grado 3° en el año 2010

UNIDADES DIDÁCTICAS ÁREA LENGUA CASTELLANA			
UNIDAD No. 1 EL CUENTO			IHS: 5
DESEMPEÑOS	INDICADOR DE DESEMPEÑO	CONTENIDOS	PROYECTOS OBLIGATORIOS/TRANSVERSALES
Comprende la importancia de los sentimientos y la necesidad de manifestarlos contando sus propias anécdotas.	Describe en forma oral y escrita lugares, animales, paisajes, objetos, personas y situaciones. Narra y cuenta diversas historias utilizando diferentes tonos de voz, además dramatiza cortas escenas. Aplica en oraciones textos las diversas clases de sustantivos. Produce textos empleando adjetivos.	La anécdota Descripción (Animales y personas, objetos) Relatar - describir La narración -Elementos, personajes, tiempo espacio. El Cuento -Partes del cuento Gramática -Clase de sustantivos Primitivos Derivados Abstractos Concretos Adjetivos Objetos y cualidades	P. de DEMOCRACIA El Gobierno Escolar La persona, la familia y la comunidad Entorno social, familiar y cultural Plan lector EDUCACIÓN SEXUAL El amor, los sentimientos. <u>PRAE</u> Beneficios de reciclaje y conservación medio ambiente HUILENSIDAD: Historia, geografía, símbolos de mi municipio PROYECTO DE <u>PREVENCIÓN DE DENGUE Y CHIKUNGUÑA</u> Reconozco el concepto básico sobre salud y enfermedad.

Fuente: PEI.

En relación con la segunda acción constitutiva de la PE, la implementación, se realizaba de acuerdo con lo planeado, pero a veces, había temas que no se daban porque otras áreas los incluían en su plan curricular. El desarrollo de la planeación fijaba una línea pragmática de, únicamente, la aplicación de actividades sin relación entre ellas, lo cual se traducía en un

ejercicio sin reflexión. Así mismo en la evaluación solo se verificaba lo aprendido de manera memorística por parte del estudiante, lo que era sinónimo de una evaluación mecánica y poco formativa.

En el año 2011 con la ayuda de los docentes de la institución, de una manera cooperativa no colaborativa, ya que cada uno presentaba lo que planeaba sin retroalimentación alguna por parte de los compañeros de trabajo, se inició con una reforma al plan de estudios por parte del comité de área de básica primaria. Este ejercicio de revisión de la propuesta curricular de primaria permitió iniciar con una reflexión en torno al momento de planeación. Se definió hacer grupos de trabajo cooperativo que se encargaron de hacer la planeación de un área. Entre otros objetivos, se propendía por bajar la carga a los demás profesores, al poder hacer un trabajo entre todos. La planeación se hacía revisando los Estándares Básicos de Competencia con ayuda de libros para extraer las situaciones más relacionadas con los temas a tratar y se escaneaban para hacer una carpeta de materiales didácticos y tenerlos a la mano para desarrollar las clases.

La planeación se entregaba a coordinación al inicio de cada periodo académico, no sin antes socializarla a los pares docentes, empero las modificaciones que se podían constituir como una mejora al interior de la planeación, no se realizaban.

Todo lo anterior dejaba ver de manera práctica el concepto de planeación que tenía en este momento y que se caracterizaba por escribir actividades que muchas veces se alejaban de las reales necesidades de los estudiantes. Planear era todavía sinónimo de inventar o copiar actividades con una articulación mínima entre ellas y sin referenciar de forma coherente los currículos nacional e institucional.

El trabajo realizado entre los docentes de la básica primaria se limitaba a repartir las disciplinas del plan de estudios y responder por la planeación para el periodo, pero con las características antes mencionadas, en ningún momento había una actividad colaborativa.

En relación con las acciones de implementación que se realizaban por parte del docente investigador después de hacer la planeación, se relacionaban con abrir la carpeta de materiales didácticos, imprimir y entregar a los estudiantes, esto era una forma muy sencilla de enseñarles y dedicarse a desarrollar con ellos actividades que con toda razón resultaban distantes de sus realidades, contextos y expectativas.

Las acciones que predominaban en el aula tenían un tinte reproductivo, es decir, simplemente se proponían para que los estudiantes las repitieran sin sentido. En mínimas ocasiones se lograba proponer actividades que los hiciera reflexionar y comprender realmente las propuestas académicas, esto se daba sin ser contemplado en la planeación, lo que significaba que eran acciones meramente improvisadas.

Lo anterior, daba pie para que la comunicación con los menores se caracterizara por ser bancaria y muy pocas veces rica en comprensiones sobre lo abordado. Era una comunicación que los invitaba a participar de una forma mecánica sin reflexión profunda; las propuestas de los niños, sus participaciones en el tablero, sus trabajos entregados, las preparaciones, las exposiciones, entre otras actividades, no se aprovechaban al máximo para generar comprensiones, sino memorizaciones.

Finalmente, en relación con las acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, muchas actividades buscaban que mostraran una memorización de una temática, una repetición de los ejercicios, una experimentación copiada, un aprendizaje sin aplicación en su vida diaria. Por esta razón, los instrumentos de evaluación que se utilizaban se caracterizaban por

contener ítems para que los niños marcaran, seleccionaran, relacionaran entre sí, rellenaran, transcribieran, es decir, era una propuesta que se relacionara con aquella memorización que buscaba.

Para hacer la evaluación generalmente el docente esperaba al final del tema visto, es decir, no era una evaluación continua, sino finalista, era una evaluación que realizaba simplemente como profesor de estilo transmisionista y muy pocas veces involucraba los estudiantes como agentes activos de la misma.

En las reuniones que se hacían con los docentes nunca se tocaba el tema de la evaluación de los aprendizajes y tampoco como docente, se empleaba toda la información resultante para ajustar las planeaciones y que estas pudieran retroalimentar todo el proceso pedagógico. Las decisiones derivadas de la evaluación que aplicaba en el aula estaban relacionadas con generar una nota para calificar al final del tema a cada estudiante.

En el mismo año 2011, el docente investigador trabajó como profesor de la jornada nocturna en la vereda El Socorro en el municipio de El Pital. Allí laboró con 25 estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y 67 años en el CLEI III dictando las áreas de biología, matemáticas y lenguaje. En esta práctica se dio cuenta de que los adultos mayores son más responsables en su estudio que los más jóvenes, esto le dejó una gran enseñanza porque la planeación de clases tendía a ser muy variada para responder con los intereses de todos los estudiantes.

En esta nueva experiencia, el docente investigador planeaba muy poco, todas o la gran mayoría de las actividades eran copiadas de los libros que la entidad territorial certificada en educación entregaba para ser desarrollados por parte de los estudiantes. En este nivel, el profesor investigador consideraba que el tiempo de planeación era absolutamente poco, no había tiempo

para hacer una planeación profesional ya que se contaba con las ayudas didácticas de la entidad contratista. Por ello, la implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes era ceñida a la propuesta entregada por la entidad.

En suma, en este tiempo de trabajo docente, no existía una relación biyectiva entre la planeación, la implementación y evaluación porque los materiales sustituían dichas acciones; en otras palabras, el docente investigador no planeaba sus clases, lo que significaba alejarse de los contextos macro y mesocurricular.

En el año 2013, en la misma sede Los Alpes de El Pital, el docente tuvo a cargo a los estudiantes de los grados transición, 1° y 2° por decisión de los docentes de la sede; estos niños tenían entre 5, 6 y 7 años aproximadamente. El reto de cambiar de grados fue grande porque el profesor investigador debió modificar mucho las planeaciones hechas hasta el momento; de la misma manera, las acciones de implementación y evaluación debieron cambiar profundamente dada la naturaleza del nivel educativo al cual se enfrentaba

La práctica de enseñanza se continuó realizando de manera cooperativa entre los docentes de preescolar y básica primaria de la institución, los grupos de docentes se encargaban de hacer una propuesta copiada de los libros y de las planeaciones anteriores, pues se contaba con un *back up* de las actividades de los años anteriores.

La experiencia, atendiendo a los estudiantes de los grados inferiores, cambió el actuar del docente investigador. Planear, intervenir y evaluar a los niños de preescolar y primero, determinó finamente las acciones que se consideraron más importantes con el fin de que los menores aprendieran dos cosas de manera muy básica: a leer, escribir y manejo de números. Esta visión totalmente sesgada, no permitió que el profesor orientara los procesos de enseñanza de forma profesional. Las demás áreas del conocimiento se trabajaban pero sin sumarle una mayor

importancia en términos de las acciones constitutivas de la PE: la planeación por su parte se quedaba corta, la implementación y la evaluación se desarrollaban pero siguiendo la línea de lo planeado; no existía una relación entre las áreas, se dejaba de lado los contextos macro y mesocurricular; no se tenían en cuenta los conceptos más importantes a trabajar con los niños; entre otras situaciones que empobrecían la labor docente y los aprendizajes de los estudiantes.

En la siguiente imagen, se puede observar que el nivel profesional de planeación para preescolar y de la misma manera para los demás grados, no dejaban ver la inclusión de los lineamientos nacionales ni institucionales y no era una planeación que incluyera el contexto institucional.

Figura 2. Formato de planeación del docente de preescolar.

PERIODO: PRIMERO		TIEMPO: 2 Horas semanales	
DESEMPEÑOS	INDICADORES DE DESEMPEÑOS	CONTENIDOS	DESEMPEÑOS TRANSVERSALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifico, nombro y localizo segmentos corporales en su cuerpo y en el de sus compañeros. 2. Participo en experiencias recreativas que le permitan diferenciar situaciones de tensión y relajación. 3. Desarrollo habilidades para mantener el equilibrio en diferentes posiciones y movimientos. 4. Identifico los conceptos de lento, rápido, sucesivo e intervalo mediante juegos de grupo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practico ejercicios con diferentes elementos (aros, pelotas, sogas, palos y bolsas de arena) que estimulan partes fundamentales de su cuerpo 2. Me desplazo con agilidad realizando diferentes movimientos y en distintas direcciones (izquierda, derecha, adelante, atrás) 3. Me destaco por mi participación en actividades lúdicas 4. Presento buena coordinación, control y precisión de mis movimientos y de equilibrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento corporal. • Identificación táctil, texturas de algunas superficies. • Imagen corporal • Saltar con o sin elementos. • Rondas, cantos, juegos infantiles. • Ajuste postural. • Direccionalidad corporal. • Lateralidad corporal. • Equilibrio general estático. • Expresión gestual. • Patrones de movimiento (gatear, caminar, agarrar, rodar, correr, lanzar, patear, trepar). 	<p>PROYECTO DE ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DE DESASTRES: Identifico elementos que puedan causar daño.</p> <p>PROYECTO DE EDUCACIÓN SEXUAL: Reconozco que la construcción de la identidad se hace desde la familia.</p>

Fuente: PEI.

En el año 2014 en el primer semestre, el docente investigador trabajó en la jornada sabatina en la I.E. Ismael Perdomo Borrero en el municipio de Gigante. En esta oportunidad tuvo la posibilidad de tener una PE diferente ya que tuvo a su cargo jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 20 años en el CLEI V, allí dictó algunas horas de la clase de biología y química; la

práctica fue fructífera ya que tuvo la experiencia en otro contexto, con otros estudiantes, con compañeros docentes distintos y con una planeación de corte práctico.

Durante este tiempo, el docente investigador sí realizaba planeaciones para las clases de los jóvenes, sin embargo, era una planeación que se constituía como elemento que solo era práctico, las áreas de biología y química se concentraban en actividades de laboratorio, no existía un tiempo para el desarrollo de actividades para tratar temas de corte teórico, aunque a los estudiantes les gustaba mucho este tipo de enseñanza, se notaba que quedaban ciertas *lagunas* en sus aprendizajes. La intervención y la evaluación eran las mismas actividades planeadas en las prácticas de laboratorio, lo cual no era empleado por el docente para realizar una reflexión sobre lo planeado y lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

En el año 2015, por decisión conjunta con la compañera de la escuela en la vereda Los Alpes de El Pital, el docente dictó las áreas de matemáticas, ciencias naturales, tecnología, inglés y educación física a todos los estudiantes de la escuela, lo cual significó que el rango de edades se ampliara a 5 y 10 años, ya que tuvo a cargo transición, 1º, 2º, 3º, 4º y 5º. Esta nueva experiencia fue muy fructífera porque delimitó mucho más las disciplinas pasando de 10 a solo 5 y obtuvo mejores resultados académicos.

Las acciones de planeación resultaron mucho más ricas en actividades tanto teóricas como prácticas, se logró avanzar en términos de reflexión con la ayuda del *Programa Todos a Aprender* -PTA- con la orientación del tutor asignado. En este año, se inició con una mayor intensificación de la evaluación sobre todo en la acción de planeación. En el marco del mencionado programa, los docentes organizados cooperativamente, empezaron a revisar todas las propuestas curriculares tanto del plan de estudios como de los planes de aula que se elaboraban en grupos de profesores.

Se insistió bastante en la necesidad de hacer una planeación que respondiera mucho más a las necesidades de los menores sin dejar de lado las apuestas institucionales como la misión y la visión y las orientaciones nacionales, como por ejemplo los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje; en este entendido, se modificó la malla curricular y por tanto el formato de planeación.

En la siguiente figura, se puede ver que el equipo docente empezó a incluir nuevos elementos de planeación con una visión más amplia de lo que las orientaciones nacionales e institucionales referían como una planeación más estructurada. Sin embargo, al laborarse en un contexto de aula multigrado, no respondía a las implicaciones que ello demandaba.

Figura 3. Formato de plan de aula ajustado con orientaciones del PTA.

PLAN DE AULA ÁREA DE MATEMÁTICAS				
GRADO: 4° 3° y 5°		AÑO 2016		TERCER PERIODO
COMPETENCIA: Planteamiento y resolución de problemas.				
ESTANDAR: Interpreto las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones. Describo situaciones usando fracciones.				
DESEMPEÑOS: Soluciona problemas que requieren el uso de la fracción como parte de un todo, como cociente y como razón, interpretándolas en distintos contextos geométricos y estadísticos, usando sus términos, discriminando y comparando fracciones propias e impropias y equivalentes.				
AFIRMACIONES	CONTENIDOS	TRANSVERSALIDAD	FECHAS	ACTIVIDADES
1. Reconoce significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización, entre otros). 2. Reconoce diferentes representaciones de un mismo número. 3. Describe e interpreta propiedades y relaciones de los números y sus operaciones. 4. Traduce relaciones numéricas expresadas gráficamente y simbólicamente.	Números fraccionarios. - Términos de las fracciones. - Fracciones propias e impropias. - Números mixtos. - Fracciones equivalentes. - Simplificación y comparación de fracciones. - Adición y sustracción de fracciones homogéneas y heterogéneas. - Multiplicación y división de fracciones. - Perímetro de figuras. - Área del triángulo, cuadrilátero. - Área de polígonos regulares.	Proyecto de huellensidad: Elaboración de maquetas y mapas donde se representen la ubicación geográfica, política e hidrica de la región. Coherencia horizontal con pensamiento métrico y sistemas de medidas: Reconozco en los objetos propiedades o atributos que se puedan medir (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y, en los eventos, su duración. Coherencia horizontal con pensamiento aleatorio: Comparo diferentes representaciones de un mismo conjunto de	02 agosto	Los estudiantes de los grados 3°, 4° se organizarán por grupos de 4 integrantes. - Desarrollo de las actividades de las págs. 71 y 72 del libro La casa del saber 4° de matemáticas. - Desarrollar de la cartilla Proyecto Sé del grado 5° las actividades 3, 4, 5 y 6 de la pág. 41.
			04 agosto	- Desarrollar ítems de pruebas saber 5° año 2012
			Al	- Solucionar las actividades de la primera cartilla de escuela nueva 5° pág., 77, 78, 79, 81, 82 y 83 (la quincena es de \$ 350.000)
			31 agosto	- Solucionar las actividades del libro Conexiones pág., 110, 128, 129, 131, 132, 135 y 138. - Solucionar ítems de pruebas saber. - Solucionar del libro Módulo C gado 4°, págs., 7 y 47 (material PTA) - Solución de simulación de Pruebas Saber.

Fuente: PEI.

Es así como se empezó a idear un plan de aula que permitiera observar los elementos que la Escuela Nueva tenía configurados.

Empero, a pesar de las evidentes necesidades de planeación, no se inició con esta empresa dadas las múltiples labores que como docentes de una escuela unitaria se tenían, temas de administración y de labor comunitaria también debían realizarse por lo cual el tiempo fue muy poco y no se observó el avance de la idea de mejoramiento curricular.

Las acciones de implementación y de evaluación fueron mejorando poco a poco; al contarse con una planeación más estructurada y mejor reflexionada, el desarrollo de lo planeado por parte de los docentes de preescolar y básica primaria se hizo apuntando a un mejor aprendizaje de los educandos. La evaluación empezó a pensarse en términos más formativos que sumativos y calificativos. Se inició entonces con la apuesta de un proceso valorativo, aunque incipiente.

En el siguiente año 2016, estando en la sede Los Alpes, el docente investigador continuó reflexionado sobre su práctica de enseñanza gracias al PTA. En ese entendido, siguió trabajando con todos los 6 grados con los estudiantes de 5 a 10 años, pero de una manera diferente dado que empezó a reflexionar sobre la necesidad de incluir una mayor coherencia entre las orientaciones nacionales Estándares Básicos de Competencia, DBA, PEI, Sistema de Evaluación de Estudiantes, evidenciándose en el tipo de actividades planificadas en el área de ciencias naturales con un trabajo colaborativo entre docentes quienes se encargaron de la planeación de todas las áreas por grupos.

Lo logrado en términos de planeación fue poco dadas las dificultades de tiempo por parte de la corta jornada laboral del maestro para efectuar reuniones más seguidas con el equipo docente y ajustar mucho más los documentos. Sin embargo, se continuó trabajando de la mano de la coordinación de la institución, el tutor del PTA y otros docentes. Este año marcó un hito en la labor del profesor dadas las implicaciones como jefe de área de preescolar y la básica primaria

de la institución. En esta labor de coordinación de los docentes pares, el profesor investigador logra establecer un reajuste al formato de plan de aula.

En la siguiente figura se puede ver que el formato se ajusta mucho más a una planeación con mayores elementos de los EBC, DBA y desempeños para alcanzar con los estudiantes.

Figura 4. Formato de plan de aula con mayores elementos de análisis.

GRADOS: 1º, 2º y 3º		AÑO 2017	PRIMER PERIODO
COMPETENCIA: Indagar, identificar, explicar y comunicar.			
ESTÁNDAR: Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos.			
DESEMPEÑOS PARA GRADO 1º.			
1. Comprendo que las plantas son seres vivos que hacen parte del entorno en el que me desarrollo, identifico fácilmente sus partes y funcionalidades.			
2. Reconozco que los animales son seres vivos que hacen parte del entorno en el que me desarrollo, identifico fácilmente sus partes generales y funcionalidades.			
3. Entiendo con facilidad que los órganos de los sentidos me permiten relacionarme y comunicarme con el medio en el que me encuentro, comprendo de forma general su funcionamiento y propongo formas de cuidarlos.			
4. Reconozco que la piel, los músculos y los huesos son partes de mi cuerpo necesarios para su protección, movilidad y sostenimiento.			
DESEMPEÑOS PARA GRADO 2º.			
1. Identifico fácilmente los órganos de las plantas y explico su funcionalidad y las clasifico según su hábitat de vida.			
2. Clasifico los animales según su medio de vida con facilidad.			
3. Entiendo con facilidad que los órganos de los sentidos me permiten relacionarme y comunicarme con el medio en el que me encuentro, comprendo de forma general su funcionamiento y propongo formas de cuidarlos.			
4. Reconozco que la piel, los músculos y los huesos son partes de mi cuerpo necesarios para su protección, movilidad y sostenimiento.			
DESEMPEÑOS PARA GRADO 3º.			
1. Identifico fácilmente los órganos de las plantas y explico tanto su funcionalidad como el proceso de la fotosíntesis.			
2. Discrimino con facilidad los animales vertebrados e invertebrados			
3. Identifico con facilidad las partes del sistema digestivo humano y explico tanto sus funcionalidades como formas de cuidarlas.			
CONTENIDOS	TRANSVERSALIDAD/INTERDISCIPLINARIEDAD/COHERENCIA HORIZONTAL	FECHAS	ACTIVIDADES
UNIDAD 1: LOS SERES VIVOS: 1. Las plantas.	Coherencia horizontal con compromisos personales y sociales:		Dado que los estándares básicos de competencia para el primer grupo de grados reúne tanto a 1º, 2º y 3º, esta planeación dada la necesidad propondrá actividades en las que los tres grados participan simultáneamente o individualmente.

Fuente: PEI.

En el ejercicio de reflexión también se incluyó una matriz, y aunque, poco abarcadora de una evaluación formativa, brindaba una planeación del proceso de evaluación. Este elemento se incluyó en los formatos e informes que como docentes se debían entregar a la coordinación cada dos meses y medio, lo que dura un periodo académico.

En el plan de evaluación se incluían los desempeños, los contenidos y las estrategias de evaluación que se supone debían aplicar los docentes de la institución. Se alude a la suposición porque, muchos docentes, incluido el profesor investigador, no llevaban a cabo el desarrollo del plan de forma estricta, siempre variaban las estrategias, los tiempos, los contenidos porque a

veces el plan se entregaba sin darle coherencia con el plan de aula, lo cual determinó un adeudo del profesor investigador para con la evaluación de los estudiantes.

Figura 5. Formato de plan de evaluación.

PLAN DE EVALUACIÓN				
GRADO: 1°		ASIGNATURA: CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL		PERIODO: I
DOCENTE: JULIÁN OLAYA RAMÍREZ				
COMPETENCIAS: Indagar, identificar, explicar y comunicar.				
DESEMPEÑOS:				
1. Comprendo que las plantas son seres vivos que hacen parte del entorno en el que me desarrollo, identifico fácilmente sus partes y funcionalidades.				
2. Reconozco que los animales son seres vivos que hacen parte del entorno en el que me desarrollo, identifico fácilmente sus partes generales y funcionalidades.				
3. Entiendo con facilidad que los órganos de los sentidos me permiten relacionarme y comunicarme con el medio en el que me encuentro, comprendo de forma general su funcionamiento y propongo formas de cuidarlos.				
4. Reconozco que la piel, los músculos y los huesos son partes de mi cuerpo necesarios para su protección, movilidad y sostenimiento.				
NÚMERO	CONTENIDO	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	FECHA/SEMANA	PORCENTAJE
1.	Partes de las plantas.	Revisión del cuaderno.	13 febrero	12.5 %
		Desarrollo de un taller sobre las plantas.	13 febrero	
2.	Funciones de las partes de las plantas	Evaluación oral.	13 febrero	12.5 %
3.	Funciones de las partes generales de los animales.	Revisión del cuaderno.	27 febrero	12.5 %
		Taller sobre los animales.	27 febrero	
4.	Partes generales de los animales.	Evaluación oral.	27 febrero	12.5 %
5.	Los órganos de los sentidos.	Taller sobre los sentidos.	6 marzo	12.5 %
	Funcionalidad de los órganos de los sentidos.	Taller sobre los sentidos y evaluación oral.	6 marzo	
6.	La piel, los músculos y los huesos.	Taller sobre la piel.	13 marzo	12.5 %
		Taller sobre músculos.	13 marzo	
		Taller sobre los huesos.	13 marzo	
7.	Actitudinal - comportamental	Rúbrica autoevaluación	21 marzo	12.5 %
8.	Actitudinal - comportamental	Rúbrica coevaluación	21 marzo	12.5 %

Fuente: PEI.

En los años 2018 y 2019 aún en la sede Los Alpes, el profesor investigador, con el fin de ampliar la reflexión sobre la práctica de enseñanza con el PTA, volvió a encargarse de los grados 3°, 4° y 5° con estudiantes en edades entre los 8 y 10 años. En esta ocasión retomó el trabajo dictando todas las disciplinas del plan de estudios de la institución. En estos años planeó siguiendo las líneas expuestas anteriormente, implementándose y evaluándose son los formatos institucionalizados.

En estos dos años el profesor investigador retomó junto con sus compañeros el trabajo iniciado en los años anteriores, pero sin la orientación del PTA, ya que la institución demostró mejoras en las Pruebas Saber en los grados 3° y 5°; ello confirmó al docente investigador que el análisis y reflexión sobre la planeación deriva en la implementación y evaluación un mejoramiento permanente e importante.

En el año 2020 sin la tutoría del PTA del año 2019, se hizo una propuesta para dar continuidad a los procesos de mejoramiento junto una compañera de la básica primaria; en esta ocasión, los dos docentes presentaron una propuesta aparte para que el colectivo docente las analizara y escogiera la que más se ajustara a las necesidades de mejoramiento en términos de planeación y por supuesto de los aprendizajes de los estudiantes. Las dos propuestas contenían elementos de mayor análisis para efectuar una planeación para aula multigrado, lo que devenía en el cambio nuevamente del formato y de la relación entre los elementos del PEI, DBA, EBC y lineamientos curriculares.

Sin embargo, en este año, iniciado el trabajo remoto por cuenta de la pandemia por el virus del COVID-19, el docente investigador se enfrentó a un cambio drástico de pasar de enseñar de forma presencial a la enseñanza remota. Aunque continuó con los grados 3°, 4° y 5°, la nueva experiencia le obligó a cambiar la forma de planeación a talleres y luego a módulos de enseñanza y orientar a los estudiantes mediante plataformas virtuales de comunicación como WhatsApp, Google Meet, Zoom y llamadas telefónicas.

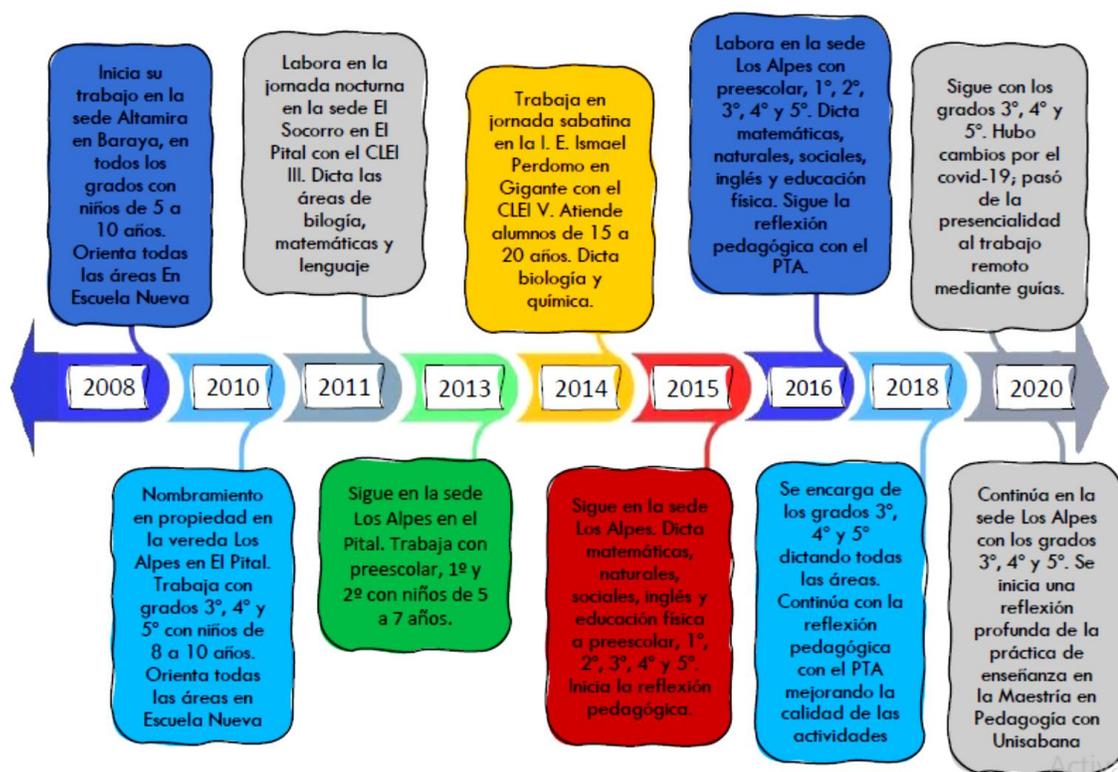
Las áreas que institucionalmente se planificaron fueron lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, pero planeando de forma interdisciplinar las demás asignaturas como religión, ética y valores, artística, educación física, y tecnología, como opción

para la priorización de las disciplinas con mayores posibilidades de ser afectadas por el trabajo remoto.

En este año, el profesor investigador continuó trabajando con los niños de 3°, 4° y 5° en la escuela Los Alpes dictando las mismas áreas y de la misma forma, pero agregando el concepto de *excusa pedagógica* para enganchar significativamente a sus estudiantes; pero una vez ingresó a cursar la Maestría en Pedagogía, la reflexión sobre su práctica de enseñanza se convirtió en una constante para el mejoramiento del aprendizaje de los menores.

A continuación, se presenta una figura con la línea de tiempo con los hitos sobre la práctica de enseñanza del docente investigador.

Figura 6. Línea de tiempo con hitos sobre la práctica de enseñanza del docente investigador.



Fuente: elaboración propia

Durante el trabajo a distancia con los estudiantes el profesor investigador planeó guías de aprendizaje para estos, las mayores dificultades se presentaron en la implementación y la evaluación. El formato evidenciado anteriormente que relacionaba la evaluación se dejó de planear con el fin de dar una mayor amplitud en cuanto a las estrategias empleadas por los docentes de la institución y lograr el menor impacto emocional en los niños y padres de familia, pues estos últimos eran quienes estaban al frente del proceso con sus propios hijos desde sus casas.

El docente investigador se encargaba de planear, enviar los materiales, guiar por medio de mensajes de escrito por WhatsApp, llamadas telefónicas y mensajes de texto a los estudiantes para orientarlos en su desarrollo.

Muchas veces, estos no entregaban sus trabajos por lo cual el proceso de evaluación se truncó en gran medida. No se contaba con los insumos para hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje y los dispositivos de enseñanza no colmaban las expectativas de los padres de familia.

Durante un tiempo se planearon guías que contrariamente a los supuestos pedagógicos de la corriente constructivista y que declaraba la institución en su PEI, orientaban una mecanización y memorización de temas o contenidos por parte de los educandos, cuestión que gustaba a los papás.

Así las cosas, se procuró planear módulos para el desarrollo de competencias, lo cual no fue muy aceptado por los padres ni estudiantes, ya que por medio de estos se buscaba un desarrollo más coherente con las competencias de los alumnos y estos estaban más de acuerdo con el desarrollo de actividades rutinarias y de reproducción de ejercicios.

Finalmente, al término de la presente reflexión en torno a las prácticas de enseñanza de los profesores y del docente investigador, el trabajo continuó dando énfasis a un aprendizaje más consciente por parte del estudiante y más reflexivo por parte del docente.

Capítulo 2. Contexto en que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza del Docente

Uno de los objetivos a alcanzar en el ejercicio investigativo de la propia práctica de enseñanza por parte del profesor investigador, es lograr cambios y mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del mismo docente y del estudiante en el aula de clases. Para lograrlo, es necesario e importante conocer el contexto en el cual se produce dicha práctica y en este sentido, resulta fundamental identificar cada una de sus principales características.

En función de esto, para efectos de la presente investigación el contexto es definido y analizado desde la óptica de tres teorías. La primera tiene que ver con los niveles de concreción macro, meso, microcurricular y nanocurricular expuestos por Maturana (2021), la segunda se relaciona con el análisis de los contextos situacional, lingüístico y mental, propuesta por De Longhi (2009) y la tercera con los planteamientos de Kemmis (2014) los cuales declaran que la práctica del docente se entiende a partir de las arquitecturas de la práctica; a partir de estas tres modelaciones teóricas se da cuenta de las particularidades contextuales, máxime cuando se quieren investigar las práctica de enseñanza y apostar por su mejoramiento continuo.

Acercamiento desde los Niveles de Concreción Curricular

De conformidad con Maturana (2021) los niveles de concreción curricular se ordenan en cuatro categorías, las cuales se discuten en la presente investigación de las prácticas de enseñanza. En la apropiación de cada uno de los niveles se recogen elementos de caracterización de la institución educativa que permiten una mayor comprensión contextual.

Nivel Uno de Concreción Curricular: El Macrocurrículo

El primer nivel de concreción curricular es el macrocurrículo y para Maturana

hace referencia a los consensos a nivel internacional derivado de acuerdos, convenciones o leyes blandas, recoge las tendencias globales y transversales. Así mismo, las políticas

de origen nacional, leyes, lineamientos, las orientaciones o criterios metodológicos generales para cada programa académico tomando en consideración, objetivos, contenidos específicos, competencias que alcanzaran los estudiantes, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación. Un marco global necesario para enrutar, hacer realidad y contribuir a la construcción y desarrollo del profesional desde la perspectiva nacional e internacional. Como actores dinamizadores de esta concreción se encuentran expertos políticos, científicos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y profesores. (Maturana, 2021)

En la presente investigación, este primer nivel de concreción curricular está representado primero, desde lo más general, por los Objetivos de Desarrollo Sostenible orientados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- de la Organización de las Naciones Unidas -ONU- que en su objetivo número 4 menciona la consecución de una educación de calidad como base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. De la misma manera, se refleja en el documento Revisión de Recursos Escolares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- en el que se recomienda mejorar la provisión de la educación para cumplir con las necesidades y los intereses de los estudiantes y para proveer oportunidades de aprendizaje equitativas independientemente de su contexto.

A nivel nacional, ya más específico, este primer nivel de concreción curricular se encuentra representado por la Ley General de Educación 115 de 1994 en donde se señalan las normas para regular el servicio público de educación que cumple una función social de acuerdo con los intereses de las personas, la sociedad y la familia. El decreto 1860 de 1994 que reglamenta los aspectos pedagógicos y organizativos en materia educativa. Los Lineamientos Curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- cumpliendo el desarrollo

del artículo 78 de la Ley 115 y que ofrecen puntos de apoyo y de orientación para entender el currículo institucional como “un 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” (Lineamientos Curriculares MEN, 1998), que además presentan la oportunidad para generar reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los profesores; así mismo, con los lineamientos se pretende atender necesidades respecto de las orientaciones, criterios sobre el currículo, función de las áreas y enfoques para comprenderlas y enseñarlas a los estudiantes (Ibid., 1998).

Los Estándares Básicos de Competencias -EBC- *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés, que “brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos” (Estándares Básicos de Competencia MEN, p. 11, 2006) y definir aquello que los estudiantes del país deben saber, hacer y ser ya que fungen como referentes comunes.

El decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media en cada una de las instituciones educativas del país.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- de las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés que cumplen el propósito de presentar un grupo de aprendizajes estructurados de grado primero a once y que “explicitan [...] aprendizajes que se recomienda sean objeto de reflexión e insumo para la construcción curricular...” (Derechos Básicos de Aprendizaje MEN, 2016, p. 8). Los DBA según el MEN (2016) ofrecen la posibilidad

de “ampliar el ámbito de relaciones del sujeto que aprende con el conocimiento a través de diferentes tipos de saberes y contextos...” (Ibid., p. 8).

Finalmente, como parte del macrocurrículo también se encuentran relacionadas las Mallas de Aprendizaje como la herramienta pedagógica y didáctica cuyo propósito es favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado con base en los DBA.

Nivel Dos de Concreción Curricular: El Mesocurrículo

El segundo nivel de concreción curricular es el mesocurrículo. A tono con los planteamientos de Maturana (2021)

este nivel de concreción toma como punto de partida el anterior, permite y promueve el desarrollo de la autonomía de cada institución, y convoca la consideración protagónica del contexto sociocultural propio de la institución educativa; es decir, el contexto institucional, y sobre el cual pretende incidir de manera inmediata. Hacen parte de este nivel el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus apuestas misionales, su visión, la organización, los actores, administración, los recursos disponibles y la relación con el entorno. (Maturana, 2021). Así mismo, el diseño curricular institucional de los programas de formación articulados, sus objetivos, metodologías, recursos, concepciones y criterios de evaluación. (Maturana, 2021)

Al tenor de esta conceptualización del nivel mesocurricular, en la presente investigación este se encuentra determinado por la definición del Proyecto Educativo Institucional -PEI- entendido como el documento que condensa

entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes

y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.” (Ley General de Educación 115, MEN, art. 73)

El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (Ibid., art. 73)

De acuerdo con lo anterior, el PEI como carta de navegación institucional no se encuentra muy desligado de las orientaciones nacionales e internacionales referidas en el nivel de concreción macrocurricular; antes bien, trata de acoger y desarrollar muchas de las orientaciones dadas por el MEN y la Secretaría de Educación Departamental del Huila.

La institución educativa Nuestra Señora del Socorro es una organización de educación pública del orden departamental, ubicada en el Huila en la zona rural del municipio de El Pital, que ofrece un servicio educativo orientando a procesos de formación en los niveles de preescolar, básica, media y educación para adultos. El contexto sociocultural se halla definido por grupos poblacionales variados, se encuentran familias campesinas, indígenas, personas en situación de desplazamiento quienes se dedican generalmente al trabajo del campo de forma específica al cultivo del café como principal sustento económico del sector. El nivel económico de la gran mayoría de las personas es bajo y de pobreza. Por esta razón el colegio junto con sus 8 sedes en su marco general del proyecto educativo contempla el desarrollo de competencias dentro de las cuales se busca que los estudiantes sean competentes en la planificación y desarrollo de ideas de emprendimiento que les permita en el futuro tener un mejor sustento económico; sin embargo, esta apuesta institucional se ve mucho más apropiada en los grados de secundaria.

De acuerdo con la apuesta misional, la institución educativa

[...] ofrece un servicio educativo a la niñez y la juventud del municipio del Pital, desde una perspectiva humana y social, brinda una formación integral y académica, con carácter innovador, investigativo y abierto al uso de las nuevas tecnologías; orientada por los principios de equidad, solidaridad, respeto, honestidad y justicia, contribuyendo así en el desarrollo de líderes emprendedores que transformen sus condiciones de vida y las de su comunidad. (Marco General del PEI, p. 71, 2019)

De la misma forma, en la visión expuesta reza que al año 2030 la institución

será [...] reconocida en proyectos agrícolas y de emprendimiento en el Departamento del Huila, que ofrecerá a los niños y jóvenes procesos de educación académica basado en competencias, con carácter innovador, investigativo y abierto al uso de las nuevas tecnologías; fortaleciendo las buenas prácticas de convivencia y el espíritu emprendedor, que impacten y transformen su entorno social, cultural, ambiental y laboral. (Ibid., p. 71, 2019).

Los principios institucionales entendidos como las normas o reglas que orientan las acciones de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y que se mencionan en el PEI son: convivencia, sentido de pertenencia, familia e institución, medio ambiente, competencias laborales, democracia, equidad, responsabilidad, eficacia, eficiencia, bienestar, singularidad, participación, unidad y lúdica. Los fundamentos que se declaran en el proyecto educativo sostienen que la educación de las personas es integral favoreciendo la buena convivencia entre ellas y con la naturaleza y para lograrlo los estudiantes son miembros activos en sus grupos (Marco General del PEI, p. 75, 2019). Se sostiene que el hombre que se forma debe desarrollar las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica a fin de lograr su realización plena en la sociedad. (Ibid., p. 76). Se considera al ser

humano como uno y a la vez pluridimensional por lo cual el currículo siempre debería ir en pos de ello. Se cree que el hombre es un ser social y que trabaja por

formar conciencia crítica, afianzar la libertad con responsabilidad, valorar el trabajo personal y social, consolidar la justicia y el sentido de equidad, estimular la solidaridad, fortalecer el cumplimiento y respeto por los Derechos Humanos, promover la democracia participativa y representativa, crear ambientes de convivencia pacífica y capacitar para la concertación, la conciliación y la paz. (Ibid., p. 77)

Se declara que el ser humano es un ser en permanente desarrollo y actitud de aprendizaje, por esta razón, a través de la propuesta educativa, se propende por estimular, afianzar e integrar todos los factores que conforman al ser humano, posibilitando potenciar al estudiante en el campo intrapersonal, interpersonal y transpersonal.

El enfoque pedagógico compartido por la institución y cuyos planteamientos se relacionan con los postulados constructivistas y de manera particular con la escuela activa desde una perspectiva competencial, busca preparar al estudiante para la vida y facilitar el encuentro de las diferentes percepciones del mundo, interactuar con ellas y proponer experiencias para la formación del conocimiento; en suma, se trabaja por desarrollar las diferentes competencias en los discentes. Se declara que se promueve la investigación científica, abordar la tecnología, impulsar la organización social y el arte como resultado interdisciplinario de varias áreas del saber, para imaginar, relacionar, integrar y crear respuestas a nuevas necesidades.

En el trabajo formativo bajo la mirada pedagógica de la escuela activa, en el PEI se considera al estudiante como el actor principal del proceso educativo siendo el maestro guía u orientador que asocia la práctica con la enseñanza, desarrolla la creatividad en el educando y moviliza el aprendizaje integral. La institución educativa Nuestra Señora del Socorro, busca

promover la enseñanza activa favoreciendo la observación, la lúdica y la creatividad, despertando el gusto por aprender y hacer posible y fascinante el conocimiento a través del desarrollo de competencias.

Para alcanzar estos objetivos, el plan de estudios que se encuentra organizado de acuerdo con la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 en áreas obligatorias y optativas, cuenta con la distribución de tiempo asignado para cada una de ellas; de manera específica para el nivel de básica primaria contempla el trabajo curricular desde once asignaturas las cuales son: lenguaje, inglés, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, ética y valores, religión, cívica urbanidad constitución política y paz, educación física, tecnología e informática y educación artística. Así mismo, se desarrollan actividades en proyectos transversales y obligatorios como el de Escuelas Saludables que encierra otros proyectos como el de Democracia y Participación Ciudadana, Proyecto Ambiental Escolar PRAES, Proyecto Escolar de Gestión del Riesgo PEGR, Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía PESCC.

Sin embargo, se nota una profunda desarticulación interna del PEI, puntualmente entre el horizonte institucional, las propuestas curriculares de las asignaturas y el modelo pedagógico de Escuela Activa, en la que de acuerdo con Ortiz (2013) “el sujeto se auto educa mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza - aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales” (p. 79), con el desarrollo de las apuestas de aula teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico se basa en el desarrollo de competencias. Además, existe una desconexión entre el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes con los postulados teóricos de la metodología Escuela Nueva, ya que en la básica primaria de las sedes, el trabajo con los menores se desarrolla en aulas multigrado y la evaluación en muchas ocasiones se planea de forma individual por grado, con actividades finales

de periodo o tema, considerando que, según Boix (2014) “el aula multigrado es un espacio donde se puede trabajar de otra forma, donde se puede innovar y aplicar nuevas fórmulas didácticas, donde es fácil incorporar el entorno en el currículo” (p. 94).

El talento humano está conformado por un rector con formación en especialización, un coordinador con título de magíster y 34 docentes de los cuales hay 3 normalistas, 27 licenciados, 13 especialistas y 11 magíster, configurándose un cuerpo docente capaz de liderar procesos pedagógicos. Empero, a pesar de que el colegio tiene una gran cantidad de profesionales con titulaciones de postgrado, son evidenciables las dificultades pedagógicas, didácticas, curriculares y en muchas ocasiones se puede observar falta de compromiso por parte de los docentes para lograr cambios significativos y positivas transformaciones de los procesos formativos de los estudiantes de todos los niveles.

Las relaciones entre la comunidad educativa están basadas en virtudes y valores como el respeto y la tolerancia, permitiendo reflejar un buen clima institucional que es percibido por las diferentes comunidades.

Los conflictos presentes en algunas circunstancias son solucionados según la normatividad mencionada en el Manual de Convivencia que contiene la Ley 1620 de 2013 según la cual se deben “desarrollar los componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia, y la aplicación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” (Art. 17). Igualmente, tiene en cuenta el Decreto 1965 del año 2013 según el cual se deben definir

las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, las cuales deben ser identificadas y valoradas dentro del contexto propio del establecimiento educativo y las pautas y

acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. (Art. 29).

Nivel Tres de Concreción Curricular: El Microcurrículo

El siguiente nivel de concreción curricular es el microcurrículo. Este nivel sigue la línea del segundo mencionado anteriormente y “se refiere a las relaciones al interior de cada programa académico” (Maturana, 2021). Parfraseando al autor, aquí se relacionan las declaraciones de la misión institucional con las acciones de aula, es decir, con la planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, como acciones constitutivas de la práctica de enseñanza -PE-.

Las acciones de la PE deberían pormenorizarse en “los diferentes módulos de formación estructurados en lecciones propias del plan, [...] cobija la planificación de esenciales elementos como los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA), método de enseñanza y los criterios, métodos y técnicas e instrumentos de evaluación. (Maturana, 2021)

En congruencia con el autor, este nivel de concreción curricular refleja las apuestas institucionales que se hallan enmarcadas en el marco general del PEI. De manera particular, el contexto de aula se desarrolla en la sede Los Alpes de la institución educativa Nuestra Señora del Socorro en el municipio de El Pital en el Huila en donde laboran dos docentes, uno de ellos se encarga de los estudiantes de los grados transición, primero y segundo, y el docente quien desarrolla la presente investigación se encarga de los alumnos de los grados 3°, 4° y 5°, grupos constituidos por 8, 13 y 13 menores respectivamente, de los cuales 17 son del género masculino y 17 del género femenino.

La gran mayoría de los estudiantes hacen parte de familias que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, por lo cual no cuentan con recursos financieros significativos ni con conocimientos académicos amplios, pues la gran mayoría de los padres y vecinos del lugar no terminaron sus estudios primarios ni secundarios; la mayoría de los grupos familiares de la vereda sustentan su labor económica en la producción de café como principal producto, algunos no son dueños de finca sino que trabajan cuidando terrenos o simplemente trabajan para particionar las ganancias con sus dueños.

El paraje donde se encuentra la escuela Los Alpes es una vereda ubicada a unos 1925 msnm y que dista de la sede Nuestra Señora del Socorro unos 9 km aproximadamente que se recorren por cerca de unos 25 minutos en promedio en carro o moto y dista del casco urbano del municipio unos 20 km. En el centro educativo se cuenta con dos salones de clase, uno para cada docente, se tienen equipos de cómputo dentro de una de las aulas de clase, un restaurante escolar amplio, un polideportivo cubierto y una huerta, además, existen un salón comunal, un salón denominado puesto de salud y un apartamento independiente de las aulas para docentes.

Haciendo referencia al aspecto curricular y de estudio de los menores, el docente encargado de los grados de 3º, 4º y 5º quien desarrolla esta pesquisa investigativa, labora en jornada completa de cinco horas, con todos los grados al tiempo. De acuerdo con esta característica escolar, se desarrollan actividades académicas desde un modelo pedagógico constructivista mediante el programa de Escuela Nueva, en el cual un solo docente se encarga de orientar todas las asignaturas con todos los grados o los asignados al tiempo configurándose un aula multigrado.

En relación con las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, la planeación, la intervención y la evaluación, éstas se desarrollan desde el enfoque constructivista basado en el

desarrollo de competencias; en primer lugar, la planeación se ha desarrollado durante los últimos años en una comunidad de aprendizaje docente, en la cual cada uno de los docentes aporta en la planeación de módulos de aprendizaje para los estudiantes; sin embargo, en el último año, se ha trabajado con un par académico de la misma institución dados los aprendizajes construidos desde la Maestría en Pedagogía, lo cual ha impactado de manera positiva la planeación, ya que se han incluido conceptos importantes como Resultados Previstos de Aprendizaje, conceptos estructurantes y se ha implementado el marco de Enseñanza para la Comprensión con la inclusión de los desempeños de comprensión dentro de los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

En la planeación se tienen en cuenta el macrocurrículo representado en la normatividad global y nacional, el mesocurrículo representado en el PEI y el microcurrículo del cual se extraen las experiencias, vivencias y aprendizaje y se realiza partiendo de la malla curricular ajustada con la ayuda de un par académico de la misma institución, documento que condensa la programación para todo el año escolar; contiene temas transversales del Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía, Programa Escolar de Gestión del Riesgo, Proyecto de Aprovechamiento del Tiempo Libre, Proyecto de Democracia y Participación Ciudadana y de una Experiencia Pedagógica Significativa llamada Tener valor-es leer y escribir. A partir de la malla curricular se realiza el plan de aula que de manera específica contiene las competencias a desarrollar en los estudiantes, las evidencias de aprendizaje de los DBA, los estándares, los desempeños, los contenidos sugeridos y los temas de los proyectos transversales.

Con base en este documento se preparan los módulos en los cuales se encuentran las diferentes actividades para las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés; las demás asignaturas se incluyen de la manera interdisciplinar. En los

módulos se planifican actividades relacionadas con un pretexto pedagógico establecido entre los docentes de la básica primaria periodo a periodo. El pretexto pedagógico es un tema a partir del cual se interrelacionan todas las áreas, el objetivo apunta a lograr en los estudiantes el desarrollo de las competencias, siendo demostradas mediante el alcance de desempeños que a su vez son demostradas en las evidencias de aprendizaje.

En la acción de intervención se desarrolla lo preparado en el plan de aula; que, de acuerdo con lo anterior, se cristaliza en el desarrollo de los diferentes módulos de enseñanza. Durante el tiempo de confinamiento por causa de la pandemia, la intervención se realizaba con orientaciones por llamada telefónica, por la aplicación Whatsapp o por medio de la plataforma de reuniones Microsoft Teams; luego de la situación de trabajo en casa, el desarrollo de los módulos se continuó haciendo con clases presenciales bajo el modelo de alternancia, en el cual los niños asisten por grupos y por días.

La acción de evaluación vista desde un enfoque formativo se planifica de acuerdo con los desempeños y las evidencias de aprendizaje mencionados en el plan de aula. Para cristalizar este proceso, en el módulo se especifican los criterios a evaluar, el instrumento a usar y el tipo de evaluación a aplicar. Al tenor de lo construido en el seno de la Maestría en Pedagogía en términos de aprendizaje, la evaluación no se aplica al final sino de manera continua y formativa, lo cual se traduce en actividades que buscan demostrar el aprendizaje de los estudiantes; este proceso de mejoramiento se ha ido realizando poco a poco mediante el trabajo colaborativo con el par académico de la institución.

Nivel Cuatro de Concreción Curricular: El Nanocurrículo

Finalmente, el nivel de concreción nanocurricular para Maturana (2021) atendiendo a una educación inclusiva, se refiere a la atención de las particularidades especiales y necesidades

específicas de cada estudiante con el fin de alcanzar el desarrollo de las competencias. Este último nivel de concreción se ve reflejado en el aula y en el desarrollo de las acciones de planeación, intervención y evaluación a través de la planificación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables -PIAR-.

En una primera sección, la planificación de los PIAR se realizan especificando los datos de cada uno de los estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje, se mencionan sus características personales, en donde se relacionan gustos, intereses, aspectos que le desagradan y expectativas tanto de él mismo como de su familia. También se describe puntualmente lo que el alumno puede realizar, es decir, habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes que puede llegar a desarrollar partiendo de lo que logra hacer. En un segundo apartado, se mencionan los ajustes razonables por cada una de las áreas del plan de estudios, aquí se relacionan los objetivos o propósitos de la planeación, las barreras que aparecen en el contexto sobre las que se debe trabajar, los apoyos o estrategias a desarrollar con los estudiantes, y la evaluación de los ajustes planeados. Por último, en una tercera sección se mencionan las recomendaciones para el plan de mejoramiento institucional y con todo ello se logra eliminar las barreras para la participación, aprendizaje y asegurar el progreso de los niños.

Acercamiento Desde los Contextos Situacional, Lingüístico y Mental

Desde otra mirada teórica pero complementaria con los niveles de concreción curricular De Longhi, estima revisar los contextos, situacional, lingüístico y mental de la PE; con base en estas premisas, la descripción del contexto puntualiza las características del entorno en el que se desarrolla la práctica de enseñanza de la presente investigación.

Contexto Situacional

El primer entorno denominado por la autora contexto situacional se define como el sistema social en el cual está inmersa la institución educativa contando con cada uno de sus miembros. Para De Longhi (2009) este primer contexto “condiciona el funcionamiento del aula principalmente a través del currículum implementado, las relaciones sociales que ocurren entre los miembros de esa institución y el lugar físico donde se desarrolla la clase.”

Siguiendo a la autora, el contexto situacional de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la sede Los Alpes y de acuerdo con el perfil del estudiante que busca la institución, se caracteriza principalmente por las relaciones de respeto mutuo entre el docente y los estudiantes, la cordialidad y el trato amable, la práctica de valores éticos y las buenas conductas. Dado que es un contexto rural, la situación sociocultural que se evidencia entre los alumnos y sus familias, dejan ver que entienden la educación como aspecto importante en el aprendizaje y vida futura, lo cual se traduce en un esfuerzo de las mayorías por brindar estudio a sus acudidos, pese a las dificultades económicas y de vida.

El contexto social también se caracteriza por reflejar las necesidades de trabajo para la sobrevivencia de cada uno de los grupos familiares, esto se ve reflejado particularmente cuando algunos estudiantes a la par de su aprendizaje en la escuela trabajan ayudando a sus papás en la recolección de café en sus propias fincas. En este entendido, pese a las dificultades se intenta planear actividades que relacionen lo que los menores tienen en su contexto como el café, otros cultivos, aspecto natural, algunas posibilidades y oportunidades de trabajo en casa, la dispersión social, etc.

Para De Longhi (2009) el contexto social es cambiante y ello hace que aquello que se enseña y cómo se enseña también resulte variante; por eso las propuestas curriculares de la

institución, específicamente de la básica primaria, han tenido sus adaptaciones; sin embargo, es preciso otorgarle una revisión para que se ajuste mucho más a las relaciones socioculturales que la autora menciona. Aunado a esto, el entorno que se analiza en este aparte deja ver que se presentan dificultades para el acceso a la información, por lo cual también es un reto hacer propuestas curriculares que viabilicen un acercamiento a esta, hasta el momento, se trata de garantizar su acceso mediante el trabajo con dispositivos tecnológicos como tabletas y minicomputadores, aparatos que se usan en el desarrollo de las clases y con una cantidad de información precargada bien sea por el docente o por los programas preinstalados de fábrica.

Contexto Lingüístico

En relación con el contexto lingüístico para la autora “las interacciones comunicativas en el aula incluyen el lenguaje de los grupos sociales, el discurso del currículum, lo explícito y lo oculto y los malentendidos por desencuentro entre códigos elaborados y restringidos” (De Longhi, 2009), estas premisas teóricas se ven reflejadas en el contexto microcurricular cuando dentro del aula se originan ciertas interrelaciones entre los estudiantes y el docente; estas comunicaciones se dan en el seno del desarrollo del currículo declarado en el marco general del PEI en su apartado del plan de estudios y también en el currículo que no se encuentra declarado en el proyecto educativo y que se refiere al currículo oculto.

Se podría decir que, aunque siempre las relaciones maestro alumno son buenas en el sentido que guardan la aplicación de valores éticos, el desencuentro entre los códigos verbales dados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a menudo son evidenciables. Aunque el desarrollo de los programas se va haciendo de acuerdo con la planeación, van quedando ciertas *lagunas* en la comprensión de lo enseñado, quizás porque el lenguaje de las ciencias se encuentra desplazado contextualmente respecto de aquel en que se encuentran los estudiantes. Esto se

evidencia cuando en los resultados internos de evaluaciones pocas veces hay una relación entre lo enseñando y aprendido.

Pese a esta situación, se ha estado trabajando en la consolidación de una planeación que robustezca los aprendizajes y las comprensiones de los estudiantes de la sede. Por ello, se han incluido las dimensiones del marco de la Enseñanza para la Comprensión lo cual ha resultado en un mejoramiento, aunque incipiente.

Las planeaciones en el momento de intervención y la evaluación buscan el desarrollo de las competencias de los alumnos; se trabaja de la mano de RPA que incentiven la aplicabilidad de lo aprendido; sin embargo, se debe seguir fortaleciendo este proceso. Específicamente, al interior del aula el desarrollo de los planes se hace con los módulos; dada la situación de distanciamiento físico por la pandemia del Covid-19, la decisión de la institución fue continuar con este tipo de planeaciones, porque lo que se busca es tratar de abordar temas de conversación de manera interdisciplinar y al planificar actividades con base en un pretexto pedagógico se obtienen mejores comprensiones.

Contexto Mental

Por su parte, para De Longhi “el contexto mental alberga aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan ante la demanda de la tarea” (2009) de lo cual resulta importante que el estudiante en palabras de la autora llegue a las mejores comprensiones al ponerlo en contacto con el conocimiento científico. En el contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza, objeto de investigación de la presente pesquisa, el contexto mental alude a aquellos conocimientos que los discentes ya tienen cuando llegan a la escuela a conversar sobre un tema específico, definido en los diferentes módulos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que el objetivo de analizar el contexto mental, siguiendo a Longhi, es el desarrollar en los que aprenden las capacidades de explicar, justificar, explorar, vincular y aplicar el conocimiento de muchas formas, lo que se busca es la comprensión más abarcadora del tema tratado; esto se evidencia cuando en el desarrollo de los módulos propuestos por los docentes se lleva poco a poco a los estudiantes a comprensiones más amplias y profundas, específicamente cuando se proponen y logran Resultados Previstos de Aprendizaje para las disciplinas planificadas.

Acercamiento Desde las Arquitecturas de la Práctica Pedagógica

En una tercera postura teórica que alimenta el análisis del contexto en que se desarrollan las prácticas de enseñanza, Kemmis (2014) considera que la práctica pedagógica la conforman el conjunto de discursos y acciones entre el profesor y los estudiantes, tarea de la que encarga el docente al planear, diseñar y construir ambientes de aprendizaje, lo cual siendo analizado en este apartado, el profesor investigador lo cumple en la acción de planeación teniendo en cuenta las dinámicas contextuales.

El autor en mención hace una analogía entre la profesión de arquitectura y la docencia; en esta analogía, Kemmis define la arquitectura de la educación como el “procedimiento mediante el cual los niños, jóvenes y adultos comprenden el mundo, aspectos estos que promueven la expresión, el desarrollo y la auto-determinación individuales y colectivas, que se orientan hacia el bienestar de cada persona y de la humanidad” (2014, p. 26) en consonancia con este postulado y siguiendo al autor, el profesor, al realizar las acciones de planeación, diseño y construcción de escenarios que refuerzan los conocimientos aprendidos y la construcción de nuevos en las relaciones con otros y que tienen impacto en su contexto social, histórico y político, se convierte en un arquitecto del conocimiento.

Lo anterior, sirviendo de base para analizar el contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza del docente del presente estudio, resulta coherente con el cumplimiento de las responsabilidades que tiene a su cargo. Sin embargo, el profesor identifica que existe una desarticulación entre el enfoque constructivista de la institución desarrollado en el programa de Escuela Nueva y la planeación desarrollada, la intervención y la evaluación. Dicha desarticulación se ha analizado desde los resultados de las implementaciones de lo planeado por parte del profesor investigador, las evaluaciones y los demás resultados demostrados en ejercicios y tareas entregadas por los estudiantes.

Para Kemmis (2014) cuando el docente se convierte en arquitecto del conocimiento, se identifican tres elementos de análisis:

Elemento Uno: Los Discursos

Siguiendo la disertación teórica del autor, en este elemento de análisis intervienen acuerdos culturales y discursivos dados a través del lenguaje en la dimensión semántica, los cuales posibilitan o restringen los discursos. En los discursos se dan las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad, pero en consonancia con las disciplinas del currículo. (Kemmis, 2014).

De acuerdo con esta postura teórica, en el contexto en el que se desarrolla la práctica docente, se presenta un discurso basado en acuerdos culturales siendo evidenciados a partir del desarrollo de las relaciones entre docente y estudiantes en las clases. Mediante el uso del lenguaje en el discurso de clase, el docente investigador antepone el buen lenguaje, el respeto para con los alumnos y viceversa y no se presentan situaciones que dificulten las buenas relaciones entre estos; en ese sentido, el elemento discursivo se ve posibilitado en el desarrollo de las actividades escolares. En relación con las disciplinas del currículo se evidencia una buena

relación discursiva, dado que el profesor investigador realiza planeaciones curriculares, ambientes de aprendizaje, estrategias y actividades con el fin de que los estudiantes interactúen y se sientan constructores de su propio conocimiento. Dado que el contexto es un aula multigrado, se propende porque estos tengan buenas comprensiones y mejores aprendizajes a partir de una buena planeación, intervención y evaluación con base en el discurso disciplinar. Sin embargo, es preciso que, en el momento de la planeación, el docente logre agregar algunos elementos que ayuden a mejorar las relaciones de grupo a grupo escolar, en el entendido de que se labora en un contexto multigrado, lo que potencializaría un mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Elemento Dos: Las Acciones

En este elemento, y siendo coherentes con la propuesta teórica de Kemmis (2014) se presentan acuerdos materiales y económicos dados en la actividad y el trabajo en la dimensión físico-temporal que posibilitan o restringen las acciones. En estas se presentan las relaciones entre los participantes, las actividades y los recursos.

En el contexto en que se desarrolla la PE el elemento de las acciones está enmarcado en acuerdos materiales y económicos en relativa significatividad; en otras palabras, la sede cuenta con un regular acceso a recursos económicos para adelantar las diferentes acciones. A decir de los participantes, las actividades por parte de los docentes se planean y desarrollan en consonancia con la disponibilidad de recursos, se cuenta con materiales para llevar a cabo acciones dentro de la misma clase, por ejemplo para hacer trabajos sencillos, manualidades, escritos, carteles, entre otros; la sede cuenta con tabletas y computadores pero sin conectividad, para adelantar ejercicios de ofimática, uso de aplicaciones para dibujar y repasar con material preinstalado y de diferentes temáticas. En suma, el docente investigador determina que las acciones, en las que se dan las relaciones entre los participantes, las actividades y los recursos,

son planificadas en orden de lo dispuesto para que los menores desarrollen al máximo sus comprensiones y aprendizajes, teniendo en cuenta que es un aula multigrado y no siempre las acciones se desarrollan de manera perfecta o ideal.

Elemento Tres: Las Relaciones

Para el autor, en este tercer elemento se dan acuerdos sociopolíticos en medio del poder y la solidaridad en la dimensión social y que posibilitan o restringen las relaciones. En las relaciones se dan las maneras en que los participantes se articulan entre sí en los ambientes educativos y establecen patrones y roles de solidaridad y liderazgo para identificar las relaciones sociales y afectivas.

En el caso del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza en la presente investigación, se puede decir que los acuerdos sociopolíticos en la dimensión social no restringen las relaciones; por el contrario, se trata siempre de mantener buenas relaciones con patrones de solidaridad y liderazgo. En este entendido, las relaciones sociales y afectivas se ven fortalecidas por cuanto se practican valores y buenas actitudes entre los miembros educativos; esto facilita el desarrollo de la mayoría de las actividades escolares, sin desconocer que a veces se presentan situaciones de malas actitudes y/o comportamientos sobre todo entre estudiantes.

El profesor investigador logra definir que hay una relación directa entre los acuerdos sociopolíticos y los aprendizajes escolares; al acordar cómo desarrollar las actividades curriculares, se promueve una comprensión del saber mucho más consciente por parte de los estudiantes.

Como aspecto final, para Kemmis (2014) las arquitecturas de la práctica pedagógica ayudan a fortalecer el proceso educativo en medio de un espacio denominado ecologías de la práctica pedagógica, entendidas como las relaciones y los acuerdos implícitos a los que llegan las

personas en lo físico y lo social. En relación directa con las apuestas teóricas del autor, el análisis del contexto del presente estudio, usando la reflexión en torno a las ecologías de las prácticas pedagógicas, el docente potencializaría mucho más el mejoramiento continuo de sus prácticas de enseñanza, sin desconocer que las ecologías emergen siempre dentro del aula cuando se planea, entrega y evalúa los aprendizajes de los alumnos, tarea que se viene realizando desde hace años y que los saberes y conocimientos aportados por la Maestría en Pedagogía lo han incrementado.

Capítulo 3. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Los espacios de discusión académica de la Maestría en Pedagogía brindan al docente en ejercicio la posibilidad de reflexionar acerca de su propia práctica de enseñanza -PE- (PEP; 2019) lo que para Cardelli y Duhalde (2011) significa promover un desarrollo curricular de la formación docente que agencie una reflexión crítica sobre la propia práctica.

En este sentido, el ejercicio de analizar la PE al inicio de la presente investigación parte de la descripción de la planeación, la implementación y la evaluación como sus acciones constitutivas mediante las cuales se busca que los estudiantes aprendan (Alba et al., 2019)

Acciones de Planeación

De acuerdo con los planteamientos de Jaramillo y Gaitán (2008) la planeación – previsión hace alusión a todas las actividades que son previas al momento de la práctica de enseñanza. Según Zilberstein (2016) citado por Reyes-Salvador (2016) la planeación docente tiene varias funciones, entre las que destacan las siguientes:

- Planificación del proceso docente educativo.
- Garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. Antes de planear el profesor debe de tener en cuenta los siguientes elementos:
 - Dominar el currículo de que se trate.
 - Tener en cuenta el diagnóstico integral de los estudiantes.
 - Dominar el contenido de la asignatura que se imparte.
 - Conocer los métodos de enseñanza, las formas de organización y los medios de enseñanza que mayor contribuye a la formación integral.

- Dominar la bibliografía básica de la asignatura y otras fuentes que permiten ampliar el contenido.
- Tener un dominio de los métodos más efectivos para el control de la instrucción y la educación.
- Organización del proceso docente educativo.

Se refiere a la planeación por parte del docente de los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, formas de organización, medios de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación de la asignatura o sistema de clases.

Para lograr una planeación más pertinente se inició con un análisis riguroso del contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza. Con base en el postulado teórico de los niveles de concreción curricular, Maturana (2021) expresa la importancia de considerar el macrocurrículo y mesocurrículo, de forma tal que se consiga un análisis holístico de la práctica de enseñanza.

Al tenor de lo expuesto, y tomando en consideración que el macrocurrículo hace referencia a los documentos del ámbito nacional como las leyes, lineamientos, las orientaciones o criterios metodológicos generales para cada programa académico, y teniendo en cuenta objetivos, contenidos específicos, competencias que alcanzarán los estudiantes, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación (Maturana, 2021), para efectos de esta investigación, en conjunto con el par académico, se hace una lectura concienzuda de los diferentes documentos de este nivel macrocurricular como los Lineamientos Curriculares, Los Estándares Básicos de Competencias -EBC- y los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-.

De la misma manera, se retoman los documentos del nivel mesocurricular que para el autor en mención son el Proyecto Educativo Institucional y sus apuestas misionales, su visión, la

organización, los actores, administración, los recursos disponibles y la relación con el entorno. Así mismo lo componen el diseño curricular institucional de los programas de formación articulados, sus objetivos, metodologías, recursos, concepciones y criterios de evaluación. Adicionalmente se consideran, el Plan de Estudios existente, las mallas curriculares para básica primaria, los proyectos transversales y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes - SIEE-, con el fin de reconfigurar una malla curricular más ajustada y coherente.

En la figura siguiente se puede observar que, como fruto de lo analizado al interior de los diferentes seminarios de la Maestría en Pedagogía, se logra configurar una malla curricular que adopta la básica primaria de la institución con el fin de incluir elementos de los contextos macro y mesocurricular como son los EBC, las competencias, los DBA, las evidencias de aprendizaje, los contenidos sugeridos y los proyectos transversales que tienen temas relacionados con el área planeada.

Figura 7. Malla curricular que incluye elementos del macro y mesocurrículo.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL SOCORRO
 Dato: 241548000146 Nit: 900014711-4
 Decreto de creación No 1539/2002
 Resolución No. 2932 de 09 de abril de 2019/2020

MALLA CURRICULAR DE LENGUA CASTELLANA

ÁREA/ASIGNATURA	GRADO	PERIODO	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL
Lengua Castellana	1°	I	5 horas
DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS ESTÁNDARES			
<ul style="list-style-type: none"> • Producción textual Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Comprensión e interpretación textual Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Literatura Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. • Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. 			
COMPETENCIAS	DBA	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
Comunicativa	2. Interpreta el significado que pueden tener los códigos no verbales de acuerdo con el contexto.	Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para dar cuenta de lo que quieren comunicar. Asocia colores, formas y tamaños con su posible significado. Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes. Reconoce el sentido de la entonación, las pausas y los silencios en diferentes escenarios de comunicación oral.	
	3. Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad	Escucha y lee textos literarios de diversos entornos culturales. Comprende el sentido de los textos de la tradición oral con los que interactúa. Identifica que hay diferencias en la forma en que se escriben diversos textos literarios. Interactúa en dinámicas grupales que incluyen: declamación, canto, música, recitales o juegos de palabras.	

3

Fuente: elaboración propia anexa al PEI.

Esta acción permite obtener un pequeño mejoramiento del plan curricular al considerar una relación más palpable entre los documentos mencionados, ya que no se contaba con una malla curricular que lograra condensar de manera pertinente y organizada los conceptos a enseñar. Aun así, es preciso mencionar que el plan curricular no se considera un documento acabado, sino que por el contrario se encuentra en permanente reconfiguración.

Teniendo en cuenta que en el nivel mesocurricular se relacionan las apuestas del PEI, se inicia con la reconfiguración del plan de aula y de los módulos para estudiantes de un contexto de aula multigrado. Ya en este ámbito, junto con el par académico se empiezan a incluir elementos propios del marco de Enseñanza para la Comprensión -EpC- propuesta del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. De este marco se retoman algunos elementos como lo son los desempeños de comprensión entendidos como las actividades mediante las cuales los estudiantes logran comprender un saber. Así se comienza a hablar de las actividades desde el concepto de desempeños de comprensión que, en palabras de Cifuentes (2014) se refieren a “las actividades que desarrollan y demuestran la comprensión de los estudiantes acerca de las metas, haciendo que los estudiantes utilicen lo que ya conocen en formas diferentes” (p. 76). Este elemento fue considerado por los docentes investigadores dado que permiten a los alumnos no solo tener conocimientos teóricos sino establecer relaciones prácticas con estos.

Del Proyecto Cero se retoman también las denominadas dimensiones de la EpC como son la dimensión de contenido referida al qué enseñar, la dimensión de propósito que hace alusión al por qué y para qué enseñarlo y comprenderlo, la dimensión del método alusiva cómo enseñarlo y la dimensión de comunicación que hace referencia a la manera de dar a conocer las comprensiones construidas.

De la misma manera, se opta por incluir en el plan de aula de cada disciplina los Resultados Previstos de Aprendizaje -RPA- entendidos como los enunciados acerca de lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer, comprender y/o demostrar cuando se termine un proceso de aprendizaje (Guía del Uso de ECTS, 2015, p. 10). En este sentido, como bien se decía, para cada asignatura se busca precisar RPA asignados a cada dimensión del Marco de EpC; así, resultados previstos de aprendizaje de conocimiento, de método, de propósito y de comunicación, con lo cual, si bien es prematuro pensar en que los estudiantes han mejorado, se puede decir se ha iniciado con un cambio coherente y mejoramiento progresivo.

A continuación, se muestra un ejemplar de plan de aula que incluye elementos del macrocurrículo como lo son los EBC, los DBA y las evidencias de aprendizaje.

Figura 8. Plan de aula que contiene elementos del nivel concreción macrocurricular.

PROYECTO PEDAGÓGICO			
Reflexionando voy comprendiendo			
GRADO	5°	PERIODO	III
ELABORADO		JEISSON JULIÁN OLAYA RAMÍREZ	
APRENDIZAJE ESPERADO			
El estudiante comprenderá los textos orales a partir de la conversación en torno a las energías alternativas.			
EXCUSA PEDAGÓGICA			
<i>Energías alternativas</i>			
		<p><i>Este microproyecto busca llevar al estudiante a comprender y transformar sus actitudes con relación al único lugar que tiene para vivir en la actualidad, realizando una reflexión con sus compañeros, docente y familia sobre la realidad de su contexto, que lo lleve a confiar y comprometerse con el cumplimiento de las obligaciones ambientales más relevantes.</i></p> <p><i>Los estudiantes del grado quinto cumplirán unos retos relacionados con el uso de las energías alternativas. Al finalizar el microproyecto los estudiantes se harán acreedores de un reconocimiento bajo el lema: "Soy feliz con un ambiente limpio y saludable"</i></p>	
ÁREA PRINCIPAL: LENGUAJE		ÁREAS ASOCIADAS: CIENCIAS NATURALES, TECNOLOGÍA, ÉTICA Y VALORES, ARTÍSTICA	
ESTÁNDARES			
<p>Producción textual Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.</p> <p>Comprensión e interpretación textual Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.</p> <p>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.</p> <p>Ética de la comunicación. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</p>			

DBA	Evidencias de Aprendizajes
(5)-Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.	<ul style="list-style-type: none"> - Asume una postura crítica y respetuosa frente a los mensajes que escucha. - Interpreta mensajes orales teniendo en cuenta el lenguaje verbal y no verbal.
(6)-Identifica el propósito comunicativo de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen. - Aplica estrategias de comprensión para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del texto. - Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.

Fuente: elaboración propia con el par académico.

Así mismo, se ha incluido elementos del marco de Enseñanza para la Comprensión; en seguida se muestra el plan de aula con la inclusión de estos elementos.

Figura 9. Plan de aula que incluye conceptos estructurantes, foco de la Lesson Study y RPA de la EpC.

Conceptos Estructurantes		Proceso de comunicación. Interpretación textual. Textos literarios y no literarios.		
Fecha	29 y 30 de septiembre de 2021	Tiempo	Seis horas	
Foco	Interpretación de textos orales			
Competencia	Interpreta el sentido global y específico de textos orales para establecer posiciones críticas.			
RPA	Conocimiento. El estudiante comprenderá que la interpretación de textos orales se logra identificando la macroestructura del texto, identificando cuál es la intención comunicativa y la extracción de información relevante.	Método. El estudiante interpretará textos orales relacionados con las energías alternativas especificando su macroestructura, la predicción de la intención del autor y la extracción de información relevante.	Propósito. El estudiante comprenderá la importancia de interpretar textos orales con el fin de apoyar sus posiciones críticas.	Comunicación. El estudiante comunicará sus comprensiones frente a qué es, cómo y el propósito de interpretar textos orales.

Fuente: elaboración propia con el par académico

Figura 10. Plan que incluye los momentos de la EpC.

Momento de clase	Desempeños de comprensión	Tiempo
Exploración	1. Iniciar el encuentro con un saludo a los estudiantes y compartir los RPA a los estudiantes y el tema central del trabajo de la clase.	5'
	2. Establecer una conversación alrededor del tema tratado en la clase anterior sobre las energías alternativas, con el fin de establecer comprensiones previas, conceptos de: energía, energías alternativas, tipos de energías alternativas, usos de las energías alternativas, qué energías alternativas se pueden implementar en la región, propósitos de los posibles usos de las energías alternativas en el entorno. En este momento preguntar a los niños sobre qué es interpretar. Hacer la rutina de pensamiento 3, 2, 1. El objetivo es que los menores expresen 3 ideas, 2 preguntas y 1 comparación a partir de la pregunta enunciada, entregar a los estudiantes hojas de block para que escriban sus respuestas. Socializar las respuestas de los niños.	15'
	3. Leer a los estudiantes una noticia acerca de las energías renovables, con el fin de que logren identificar elementos que consideren importantes sobre su uso y responder la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. El objetivo es dar la posibilidad a los estudiantes de que expresen sus ideas acerca de sus interpretaciones iniciales.	10'
	4. Presentar a los estudiantes varias imágenes que se van a pegar dentro del salón de clases. Las imágenes serán acompañadas de un texto oral leído por el profesor. El docente leerá cada texto preparado y los niños deberán observar cada imagen señalada. Luego desarrollar la rutina de pensamiento conversación sobre el papel. Al desarrollar esta rutina los niños no podrán hablar. El objetivo es que los menores expresen sus ideas o respuestas a las preguntas que hay en cada imagen. Las preguntas serán: ¿Qué quiere decir esta imagen?, ¿por qué el autor presenta esta imagen?, ¿qué entiendes a partir de esta imagen?, ¿qué le cambiarías a esta imagen?, ¿qué es lo contrario a esta imagen?, ¿en qué se puede emplear esta imagen? El otro objetivo es que los niños complementen las ideas de sus compañeros. Al finalizar el ejercicio se preguntará a los niños qué ideas nuevas les surgieron, qué asuntos en común resultaron, qué ideas les sorprendieron, porqué escribieron lo expresado en los carteles con las imágenes y no otra cosa.	20'
	5. Finalmente, presentar a los estudiantes un video de una canción sobre las energías alternativas. El objetivo es que los niños la escuchen primero sin mirar el video con el fin de que expresen sus posibles interpretaciones y se imaginen las actuaciones o imágenes que la acompañan. Luego de que los menores hayan dicho sus interpretaciones, se les mostrará el video como tal para que expresen sus nuevas concepciones acerca de lo que piensan sobre lo que ven. Animar a los niños a que digan porqué expresaron equis ideas antes del video y ye ideas después de verlo.	20'
Investigación Guiada	1. Mostrar a los niños en diferentes minicarteles información sobre la macroestructura de los textos orales. Es decir, exponer cuáles son las tipologías textuales con su correspondiente macroestructura y preguntarles qué significa para ellos esta información y para qué les podría	30'

Fuente: elaboración propia con el par académico.

Es de aclarar que en la institución además de elaborar el plan de aula, también se planea el módulo de enseñanza y aprendizaje para estudiantes; el módulo se planifica para entregárselo dadas las implicaciones pandémicas por Covid-19 de distanciamiento físico y que obligaron a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje por medios remotos sincrónicos y asincrónicos. La institución decidió implementar la planeación de actividades de aprendizaje a partir de un pretexto pedagógico para motivar a los alumnos frente a la solución de problemas de su entorno; sin embargo, la falta de asesoría pedagógica y didáctica hizo este trabajo un poco dispendioso, pues se presentaron múltiples comprensiones ante lo propuesto. Empero, es de destacar que las actividades de los módulos se fueron nutriendo con los elementos y las dimensiones de la EpC.

En el marco de la planeación al inicio de la presente pesquisa investigativa, también se incluye la categoría de concepto estructurante. Para Gagliardi (1985) el concepto estructurante permite la transformación del sistema cognitivo de los estudiantes, porque les permite adquirir nuevos conocimientos, organizar la información de otras formas, modificar los conocimientos anteriores, ya que se agencia un análisis completo de los conceptos que son abarcadores, recurrentes y que son centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

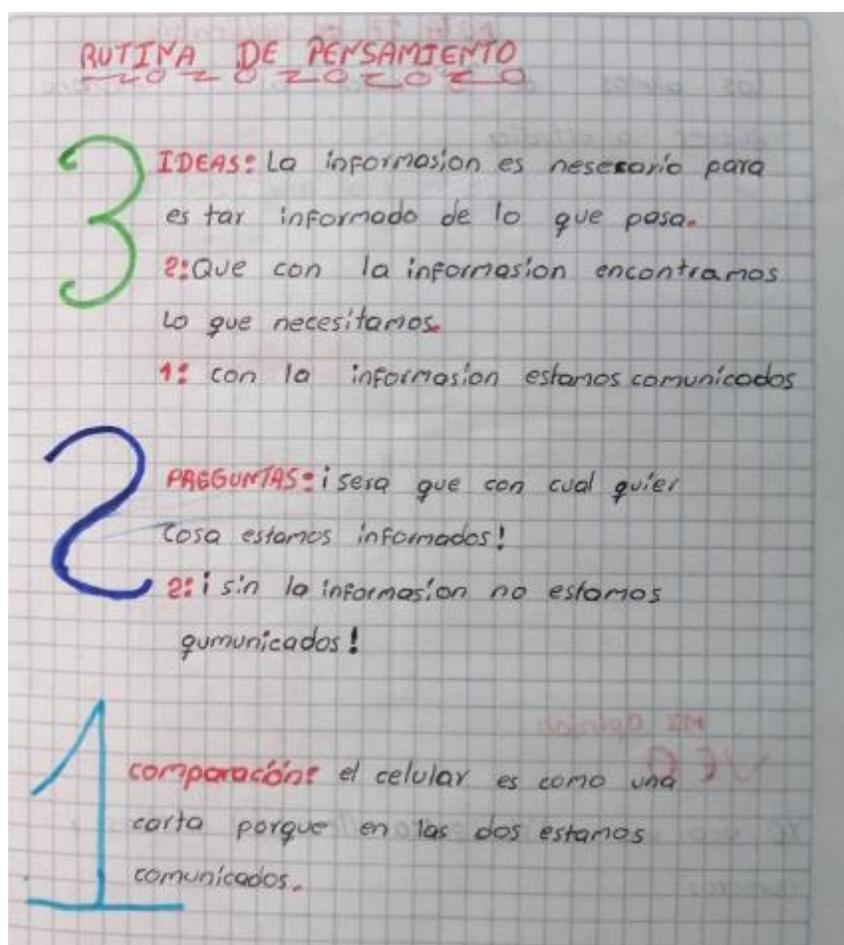
La investigación también permite incluir los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis dentro de la planeación. Para Stone (1999) los desempeños de comprensión se desarrollan a través de estas tres etapas de desarrollo de la clase lográndose observar un paulatino mejoramiento dada la posibilidad de organizar de mejor forma el desarrollo de las sesiones de clase.

Acciones de Implementación

En cuanto a la implementación como segunda acción constitutiva de las PE en la investigación en curso, el docente investigador adopta la implementación de actividades

propuestas por la EpC definidas como rutinas de pensamiento. Una de las razones por las cuales se decidió incluirlas obedece a que según Perkins (2008) las rutinas permiten en los estudiantes unas mayores comprensiones dado que a diferencia de las simples actividades de clase, estas al ser usadas de manera permanente pasan a ser parte de la cultura de pensamiento del aula, lo que supone una comprensión mayor. Si bien las rutinas de pensamiento no son muy recurrentes al interior de los módulos, sí se pensó en usarlas a medida de su lectura, estudio y análisis. Tal como se ve en la siguiente imagen, se puede apreciar que se han ido implementando en los grados a cargo desde el inicio de las reflexiones en la Maestría en Pedagogía.

Figura 11. Ejercicio de un estudiante evidenciando el desarrollo de la rutina de pensamiento 3,2,1.



Fuente: elaboración propia.

En la implementación se ha visto que los alumnos se muestran bastante participativos. En el caso personal del docente de esta investigación, se obtuvieron buenos resultados en relación con los aprendizajes de los menores y fue evidenciable de manera directa porque algunas clases se desarrollaron en entornos virtuales sincrónicos, dado el distanciamiento por el Covid-19.

En la implementación de las clases planeadas, el docente investigador empieza a incluir en los módulos de enseñanza y aprendizaje situaciones denominadas retos para cada uno de los grados y en cada una de las áreas. Mediante estos, se busca que el estudiante con la ayuda de los padres de familia y el docente desarrollen más y mejores comprensiones en torno a un pretexto pedagógico o tópico generativo según la EpC. Las actividades planificadas dentro de los retos se caracterizan por ser secuenciales y que realmente busquen la comprensión en los estudiantes.

El docente investigador junto con su par académico también implementa desafíos en sus clases, estos se relacionan con el proceso de evaluación ya que se definen como actividades que los alumnos deben desarrollar teniendo en cuenta rúbricas de evaluación también diseñadas.

Acciones de Evaluación

Frente a la evaluación como tercera acción constitutiva de las prácticas de enseñanza, desde el inicio de la investigación, se retoma del marco de la EpC la valoración continua como cuarto elemento propuesto por Perkins en sus investigaciones. En esta acción, se incluye la valoración del avance en las comprensiones de los estudiantes y las rutinas de pensamiento como actividades que permiten observar su nivel de comprensión mediante actividades denominadas desafíos como se mencionaba anteriormente. Para el autor en mención, la evaluación continua se refiere al proceso por medio del cual los alumnos obtienen retroalimentación constante sobre sus desempeños de comprensión con el fin de refinarlos (Perkins, s.f.)

De esta misma manera, del seminario de Teoría de la Evaluación trabajado en la Maestría, se retoman los conceptos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación, estas cuatro categorías evaluativas, permiten evidenciar una mayor organización del proceso evaluativo. El docente investigador observa la necesidad de otorgar una intención pedagógica a cada actividad planificada, lo cual se ve en su implementación y deriva en comprensiones más profundas observadas en el momento de la evaluación; por ello, la evaluación no se hace al final del proceso, sino que se promueve durante el desarrollo de las clases. En la siguiente imagen se puede ver que en la planeación el docente investigador junto con su par académico integra los medios, las técnicas, los instrumentos y la retroalimentación del proceso de aprendizaje.

Figura 12. Planeación de la evaluación incluyendo los medios, técnicas, instrumentos y la retroalimentación.

Evaluación	El proceso de evaluación se realizará en los tres momentos del aprendizaje definidos en la planeación.			
	Medios	Técnicas	Instrumentos	Retroalimentación
	Escritos: Cuaderno. Oral: Exposición	Observación. Análisis de producciones. Autoevaluación Coevaluación	Ficha de observación. Rúbrica Ficha de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Individual Grupal
Recursos	Guías, imágenes, fotocopias, cabina de sonido, video beam , computador, videos sobre las energías alternativas descargados de YouTube. Links de los videos: Entrevista sustentabilidad y energías alternativas https://www.youtube.com/watch?v=U-m_2eAbo2w Canción energías renovables https://www.youtube.com/watch?v=fGNR-zHcdQE Fuentes alternativas de energía https://www.youtube.com/watch?v=6G9ZmhM3lIA			

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, el docente encargado de esta pesquisa investigativa muestra la descripción de su propia práctica de enseñanza al inicio del proceso de investigación en el seno de la Maestría en Pedagogía.

Capítulo 4. Formulación del Problema

Un análisis retrospectivo de las situaciones descritas en los primeros capítulos de la presente investigación orienta la mirada investigativa hacia las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: la planeación, la implementación y la evaluación.

De acuerdo con las descripciones hechas en los apartados previos, el profesor investigador refiere que gran parte del tiempo su desarrollo como profesional de la enseñanza, lo ha logrado en un contexto multigrado, lo cual resulta mucho más complejo que la práctica de enseñanza en un aula monogrado. Para autores como Santos Casaña (2011) “Los acontecimientos didácticos que ocurren en grupos multigrados de escuelas rurales presentan características particulares, tanto como para considerar la existencia allí de una especificidad didáctica, digna de ser observada con detenimiento” (p. 72) toda vez que no es igual que un aula monogrado en donde un docente está a cargo de un solo grado con un grupo etario homogéneo.

Siguiendo al autor, el trabajo pedagógico de un docente en un aula con las características multigradales debe pasar por tener en cuenta la variedad de actividades de enseñanza, atendiendo a una simultaneidad y complementariedad, dejando de lado prácticas únicas, sincronizadas y de la misma naturaleza o mecanismos, dado que se tienen muchos grados, muchas áreas o asignaturas y una gran variedad de alumnos de diferentes edades. Esto resulta de gran importancia para el profesor investigador ya que la gran complejidad de la práctica de enseñanza en un aula multigrado determina una planeación, una intervención y una evaluación muy bien definidas que permitan a su vez llevar a los estudiantes a la comprensión de los saberes, para lo cual la gestión del aula juega un papel preponderante.

En un sentido muy coherente Pardo (2018) citando a Brophy (2006) comenta que la gestión del aula debe considerar diferentes acciones que permitan construir ambientes físicos que

logren tener en cuenta la atención de los alumnos lo cual vuelve más complejo el trabajo en el aula multigrado, en donde como se ha dicho, interactúan estudiantes de grupos etarios distintos, de grados diferentes y aprendiendo multiplicidad de asignaturas, lo cual significa tener un aula heterogénea.

Como se ha manifestado, la PE del docente investigador se ha dado durante muchos años en un contexto de multigradualidad, un aula en la cual se encuentran estudiando grupos de niños y niñas de diferentes edades y en la que se combinan dos o más grados Bustos (2010) citando a Faber y Shearron, 1974; McEwan, 1998; Young, 1998; Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001) presentándose, por supuesto, que en este tipo de situaciones quienes aprenden tengan condiciones de todo tipo, relacionadas con las descripciones del capítulo de contextualización de la PE, los autores De Longui (2009) y Kemmis (2014) aseveran que al contexto le asisten elementos situacionales, lingüísticos, mentales en concurso con discursos, acciones y relaciones del espacio rural y por tanto multigradual.

Para el profesor investigador, al laborar en un aula con estas características, representa un gran reto realizar una planeación, implementación y evaluación de corte profesional.

Por su parte, Feldman (2010) asegura que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades, cuyos elementos se deben asegurar para que se cumplan; la enseñanza opera en situación de restricción y finalmente, se da en ambientes complejos.

Así mismo, Quintero et al., (2003) definen la planeación como una etapa fundamental en profesores reflexivos que quieren mejorar su profesión “toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros”, idea que confirma la imperiosa necesidad de investigar en torno a la planeación ante lo cual el docente en mención expresa tener unos adeudos que sanear.

En la intervención, el docente es considerado como un mediador o acompañante estratégico que permite a los estudiantes construir su propio aprendizaje (Benítez, 2016, p. 4), por ello esta segunda acción de la PE para el profesor investigador es importante sobre todo en el contexto multigrado, ya que se aleja de una práctica tradicionalista y homogénea.

Finalmente, la evaluación como tercera acción de la PE, partiendo de una concepción holística en la cual se entiende como un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y recopilación de información con el fin de tomar las mejores decisiones para asegurar el mejoramiento y éxito tanto de los alumnos como de los docentes (Iafrancesco, 2012, p. 29), para el docente investigador resulta de mucha relevancia ya que se debe aplicar en un contexto de aula multigrado, lo que la complejiza mucho más y deviene en un reto planearla y aplicarla.

Para autores como Boix y Bustos (2014) en el aula multigrado uno de los grandes valores pedagógicos es la convivencia de niños de edades y grados diferentes; esto en palabras de los mismos autores acentúa la idea de que los saberes circulan sin importar el momento evolutivo de los niños; “El hecho de compartir un mismo espacio educativo, de interaccionar de forma natural, supone necesariamente escuchar y reflexionar sobre contenidos diversos en grados de complejidad” (Boix & Bustos, 2014, p. 32). Este supuesto teórico de los autores mencionados permite pensar al profesor investigador que la planeación, la intervención y la evaluación son fundamentales en el ejercicio docente, dado que, si se desarrolla una completa planeación, una oportuna intervención o implementación y una excelente evaluación, se da la posibilidad de la circulación de saberes y ello coadyuva a dejar de lado una segmentación de grados y aislamiento de estudiantes que no generan un verdadero aprendizaje.

De acuerdo con las descripciones hechas, se evidencia que las tres acciones de la PE ocupan un momento central en el desarrollo de la profesión docente y ocupa por lo tanto una especial atención.

En suma, la presente investigación ha determinado colocar la lupa a las acciones constitutivas de la PE, la planeación, la implementación y la evaluación en un contexto de aula multigrado; por estas razones, es imperioso adelantar la investigación alrededor de la práctica de enseñanza de manera reflexionada en el aula multigrado.

Problema de Investigación.

Dado que el tema central de esta investigación gira en torno a la transformación de la PE del docente investigador en un aula multigrado, el problema de investigación que se plantea es:

¿Cómo transformar la práctica de enseñanza a partir de la reflexión en un contexto de aula multigrado?

Desde allí, se establecen los siguientes objetivos general y específicos:

Objetivo General

Analizar la transformación de la práctica de enseñanza a partir de la reflexión en un contexto de aula multigrado para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las prácticas de enseñanza del docente investigador teniendo en cuenta sus acciones constitutivas (acciones de planeación, de implementación y de evaluación).
2. Construir una propuesta pedagógica acorde con el contexto multigrado que fortalezca los aprendizajes de los estudiantes.
3. Analizar el efecto del desarrollo de la propuesta pedagógica sobre el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo 5. Descripción de la Investigación

El enfoque que atañe a esta investigación es de tipo cualitativo empleado para comprender fenómenos en un ámbito natural relacionado con el contexto (Hernández et al., 2014). Para autores como Strauss y Corbin (2002) la investigación cualitativa se entiende como cualquier tipo de investigación que no se hace por medio de procesos estadísticos o medios de cuantificación, se trata más bien de pesquisas que incluyen la vida de las personas, experiencias de vida, comportamientos, sentimientos o emociones.

Por su parte, para Niño (2011) citando a Blaxter y otros (2000) este enfoque investigativo recolecta y analiza información de todas las maneras posibles, exceptuando la numérica, centrándose en la exploración de un número de casos con el fin de lograr mayor profundidad más que amplitud, lo cual, para la presente investigación, traza la meta de comprender en profundidad las PE.

La investigación trazada en este estudio es de tipo educativo que, para Latorre et al., (1996) “trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimientos” en dicho ámbito (p. 36); es así como este tipo de investigación que cumple con el objetivo de interpretar y comprender las situaciones educativas va en consonancia con el propósito de esta indagación pues se desarrolla en una escuela de una zona rural del municipio de El Pital en el Huila

En coherencia con ello, el diseño investigativo definido corresponde a la Investigación Acción Educativa -IAE- la cual según Restrepo (2004) propende porque el docente inicie deconstruyendo su práctica inicial para comprenderla, para autocriticarla y terminar con un conocimiento profundo de la estructura de su propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y puntos de mejora lo cual se constituye en un saber pedagógico. Luego, el profesor

estructura una propuesta de una nueva práctica que empieza a asegurar una reconstrucción de su propia PE analizada para lo cual hace dialogar la teoría con la práctica, pasando al final al momento de su implementación en el aula de clases. Como tercer componente de la IAE el docente valida la nueva propuesta mediante la cual da solución a la dificultad identificada al inicio de la investigación; la forma de validación se presenta a través de ciclos reflexivos que, planificados en distintos momentos de la investigación permiten mejorar. Todo ello conduce al docente a mejorar su propia práctica de enseñanza generando saber pedagógico y se convierte en una práctica pedagógica, conceptuada como la reflexión sobre la práctica de enseñanza (Alba, et al., 2019)

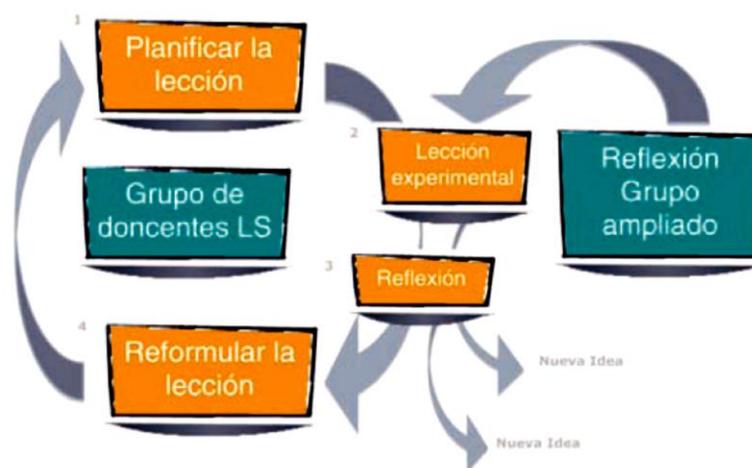
Para los autores Rodríguez et al., (1999) citando a Elliot (1990) la Investigación Acción del profesor tiene como propósito “que profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema”; a partir de esta idea se busca que el docente en esta investigación comprenda su propia PE con el fin de transformarla.

Para lograr el objetivo de reflexionar sobre la práctica de enseñanza e ir a tono con los propósitos de la IAE se coloca en operación la metodología denominada Lesson Study (en adelante LS que en español significa Estudio de Clase).

En esta metodología originada en Japón, los docentes “diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños y niñas que aprenden.” (Soto & Pérez, s.f., p. 1). Para la presente investigación siguiendo las líneas teóricas de la LS el investigador se reúne en una triada (tres docentes) para efectuar como se menciona anteriormente el diseño, la enseñanza, la observación y el análisis crítico de las prácticas de enseñanza. De manera grupal se realizan la definición de un foco a trabajar en las sesiones de clase con los estudiantes, los objetivos y la forma como se hará la investigación;

posteriormente, de forma individual se realiza la planeación de clase, se aplica y se recogen las evidencias para analizar y se diligencia una rejilla de análisis; finalmente, de manera grupal se socializan los resultados, se contrasta con la teoría y se planifica la siguiente lección. El valor de las LS estriba en que permite analizar mediante ciclos de reflexión en equipo las sesiones de clase y a partir de ello, establecer acciones de mejoramiento.

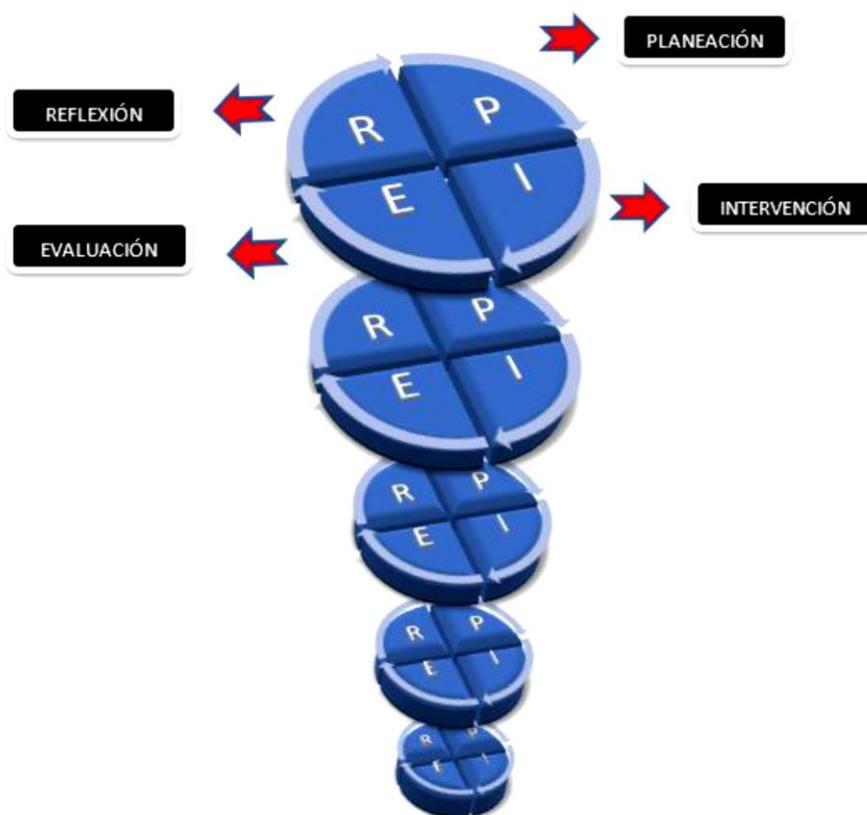
Figura 13. Ciclo de la Lesson Study.



Fuente: Las Lesson Study ¿Qué son? Soto & Pérez, (s. f.)

Las Lesson Study permiten no solo reflexionar en un momento específico de la investigación, sino que por el contrario ofrece la posibilidad de planear más lecciones que van dando la oportunidad a su vez de reflexionar para ir transformando las prácticas de enseñanza. Por ello, la investigación es de tipo longitudinal o diacrónica lo que quiere decir que estudia un mismo aspecto en distintos momentos con observaciones repetidas y con los mismos sujetos (Latorre et al., 1996) que para el efecto de esta pesquisa es la PE del mismo docente investigador. Los ciclos de reflexión se realizan de forma secuencial uno tras otro en una lógica espiral, (Alba et al., 2019) lo cual sustenta el tipo de investigación longitudinal, al poder plantearse ciclos en diferentes momentos del estudio.

Figura 14. Desarrollo de ciclos reflexivos.



Fuente: La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica. (Alba et al., 2019)

Dado que el enfoque de la investigación es cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Educativa que emplea las Lesson Study como metodología y que tienen un alcance temporal longitudinal, se desarrolla bajo un alcance de tipo descriptivo, pues tiene como objetivo central describir en detalle las prácticas de enseñanza del maestro investigador para comprenderlas y establecer acciones de mejoramiento; el alcance de la investigación descriptiva “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Hernández et al., 2014, p. 92).

En referencia a la forma de evaluación, este estudio se sustenta en la evidencia, tal como lo mencionan Alba et al., (2019) los insumos que dan sustento evaluativo al proceso de

investigación de las propias prácticas de enseñanza del profesor son precisamente todos los insumos evidenciables de las acciones planeadas, implementadas y evaluadas en las clases con los estudiantes, de lo cual parten el análisis, reflexión y acciones de mejoramiento de dichas prácticas.

Categorías Apriorísticas de la Investigación

Siguiendo a Hernández et al. (2014) las categorías se refieren a conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado, definidos por un investigador con el fin de organizar los resultados relacionados con un fenómeno estudiado; para el docente investigador las categorías resultan de gran relevancia dado que alrededor de ellas se realiza el análisis de los hallazgos en la presente indagación. Con apoyo en Cisterna (2005) las categorías apriorísticas definidas en esta pesquisa investigativa y mencionadas a continuación resultaron del análisis de los objetivos general y específicos del estudio y de la pregunta de investigación definida. Este autor estima la diferencia entre categorías y subcategorías apriorísticas y las emergentes en que las primeras son construidas antes del estudio y las segundas son aquellas que surgen durante el proceso investigativo. El mismo autor define como categoría aquel aspecto que denota un tópico en sí mismo y como subcategoría el micro aspecto que detalla del tópico inicial.

El docente investigador a partir de estas aseveraciones teóricas determina como categorías apriorísticas las acciones constitutivas de la PE en el contexto de aula multigrado, las cuales son: acciones de planeación, acciones de implementación y acciones de evaluación.

Categoría: Acciones de Planeación

La planeación-previsión para Jaramillo y Gaitán (2008) hace alusión a todas las actividades que son previas al momento de la práctica de enseñanza por parte del profesor. Para el docente investigador esta categoría apriorística demanda una serie de tareas que permiten

preparar todas situaciones que determinan el desarrollo de la práctica de enseñanza. Feldman (2010) en ese sentido asegura que la acción de enseñanza es una actividad intencional y como tal exige por parte del profesional de la enseñanza una preparación de todos los elementos que servirán como base para su desarrollo. Esta acción resulta de gran importancia para el docente ya que es en esta donde prevé todas las situaciones a desarrollar en el aula con el fin de que los estudiantes logren las comprensiones y los aprendizajes previstos.

Dentro de esta categoría se definen unas subcategorías que para el investigador son fundamentales en el desarrollo de la acción de planeación; estas son:

Subcategoría El Contexto de Enseñanza y Aprendizaje. El Aula Multigrado como Espacio de Múltiples Aprendizajes

A tono con Boix (2014) el aula multigrado está conformada por niños de distintas edades, intereses y necesidades; lo cual es evidente en el contexto de trabajo del docente investigador ya que labora con niños con edades entre los 8 y 11 años y que claramente tienen situaciones e intereses distintos lo que en palabras de la misma académica “es un claro ejemplo de diversidad dentro de la diversidad.” (p. 94)

Para esta autora el aula multigrado “es un espacio que, aparentemente, propicia el trabajo heterogéneo frente al homogéneo” (Boix, 2014, p. 94) dada la diversidad de edades, grados y áreas a dictar; no se puede hablar solo de estudiantes de un solo nivel sino de alumnos que tienen diferentes niveles de desarrollo, lo cual ofrece un contexto propicio para que los menores logren tener mayores y mejores comprensiones.

Así mismo, la concepción que tiene el docente investigador respecto del aula multigrado es que en ella se “puede trabajar de otra forma”, donde se puede innovar y aplicar nuevas fórmulas didácticas”, “donde es fácil incorporar el entorno en el currículum”, (Boix, 2014, p. 94)

Tal como se decía en el apartado del contexto en que se desarrolla la investigación en este documento, retomando las palabras de Boix y Bustos (2014) al aula multigrado asiste un estudiantado heterogéneo lo cual permite un aprendizaje por circulación de saberes llamado también por los mismos teóricos aprendizaje contagiado. Esta idea demarca una razón relevante en la investigación, ya que fundamenta la concepción de que el aula multigrado se convierte en un espacio de múltiples aprendizajes.

Además de esto, y pensando en que la razón fundamental es mejorar las PE del docente investigador, Sepúlveda (2010) menciona que en el aula multigrado se encuentran diferentes aspectos que determinan su calidad como el estilo y la organización de la enseñanza, la actividad del estudiante, el currículo, la diversificación, el tiempo de enseñanza, los materiales, y la infraestructura y el equipamiento, para el docente investigador se convierten en elementos relevantes porque alrededor de ellos se puede hacer el análisis de los hallazgos.

Subcategoría Los Resultados Previstos de Aprendizaje -RPA-

Para el docente investigador una segunda subcategoría de investigación definida *a priori* es aquella que pone de manifiesto aquello que los estudiantes deberían aprender o comprender; de acuerdo con Adam (2004) los RPA planificados antes de intervenir el aula de clase con la enseñanza, dan la posibilidad de constatar y medir lo que estos aprenden.

Para efectos de esta investigación, los RPA son definidos como los “enunciados [que mencionan] lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, 2007, p. 47)

Para el docente investigador los RPA debidamente estructurados son fundamentales en la acción de planeación ya que determinan el aprendizaje o comprensiones que los estudiantes

deberían desarrollar sobre un tópico o contenido; la importancia de la definición de los RPA estriba principalmente en que estos deben alinearse con el macro y mesocurrículo, con el contexto en que se desarrollan los menores y la pertinencia del proceso de aprendizaje todo relacionado con sus necesidades.

Subcategoría Los acturantes -CE-

Para el profesor investigador esta tercera y última subcategoría *apriorística* permite definir el tema o tópico base alrededor del cual los alumnos deberán tejer sus aprendizajes y comprensiones; para autores como Armúa (2003) cuando se trabaja con CE se pasa de dar tratamiento a contenidos de alguna forma aislados a propuestas más globales o integradas; esta idea es coherente con la concepción del profesor investigador dada la naturaleza integradora del conocimiento que permiten hacer nuevas conexiones con otros saberes.

Siguiendo a Gagliardi (1985) los CE abren paso a la transformación conceptual de quien aprende puesto que permiten adquirir nuevos conocimientos, organizar datos de otra manera o transformar los conocimientos anteriores, idea que no riñe con el análisis que el docente investigador interpreta alrededor de la importancia de definir aquellos conceptos que los estudiantes deberían manejar para abrir el abanico de nuevas redes conceptuales, es decir, tener una visión más amplia del conocimiento.

Categoría: Acciones de Implementación

Una segunda categoría definida antes del estudio corresponde a las de acciones de implementación; para Jaramillo y Gaitán (2008) la implementación asimilada como actuación, es definida como “el conjunto de acciones docentes de diverso tipo, que se contextualizan fundamentalmente en el aula como microcosmos del quehacer docente.” (p. 14). Según esta declaración teórica, es en la implementación en la que el docente investigador coloca en

ejecución todos los planes y previsiones con el fin de que los alumnos comprendan y desarrollen sus aprendizajes todo en un contexto de interacción definido (Jaramillo & Gaitán, 2008). En la implementación o intervención o actuación el docente coloca en acción el proceso de enseñanza, ejecuta las actividades y tareas y evalúa los aprendizajes y comprensiones hechas por los estudiantes (Alba et al., 2019)

Al interior de esta categoría el docente define unas subcategorías con el fin de analizar los hallazgos en el marco de la investigación; estas son:

Subcategoría Visibilización del Pensamiento

La necesidad de generar en los estudiantes mayores y mejores comprensiones permitió al profesor investigador poner la lupa sobre esta subcategoría de investigación; para autores como Ritchhart, Turner y Hadar (2009) la visibilización del pensamiento estimula la capacidad metacognitiva de quien aprende lo cual les ayuda en el desarrollo de la competencia aprender a aprender; esta idea es preponderante en el presente estudio ya que en la medida en que se logren establecer momentos en las clases en los que los menores hagan visible su pensamiento, se activará la capacidad de ser conscientes de lo que se aprende y cómo se aprende.

El planteamiento de Perkins y Tishman (2001) en el cual mencionan que el pensamiento es invisible y que casi siempre las personas son indiferentes a los momentos en que se invita a pensar, resulta convertirse en una invitación a los profesores para que se establezca una cultura de pensamiento mediante la cual se habitúe a los estudiantes a pensar y a mostrar aquello que piensan; con base en esta idea, cuando se les permite externalizar sus pensamientos se logra conocer lo que están pensando y cómo lo piensan, lo cual es necesario para mejorar las prácticas de enseñanza y ofrecer a los menores mejores y mayores oportunidades para que aprendan y comprendan más.

Para los investigadores del proyecto Zero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, visibilizar el pensamiento es fundamental para lograr ver aquello que los estudiantes piensan y cómo lo hacen y para lograrlo establecieron actividades que denominaron Rutinas de Pensamiento -RP-, mediante las cuales resulta mucho más fácil que los alumnos muestren sus pensamientos, para Perkins (s.f.) las RP son definidas como patrones sencillos de pensamiento que se usan de manera reiterada como oportunidades para externalizar aquello que se está pensando. El docente investigador considera que las RP son necesarias para brindar a los estudiantes opciones a través de las cuales se vaya consiguiendo una cultura del pensamiento y con ellas hacer visible el pensamiento de los menores.

Subcategoría Conocimientos Previos

Según la postura de Ausubel (1983) los conocimientos previos son fundamentales para adquirir nuevos saberes; este autor sugiere que adquirir nuevos conocimientos depende mucho de las ideas que ya se hallen en la estructura cognitiva. Para efectos de la presente investigación los saberes previos que ya tiene el estudiante en su pensamiento son básicos para lograr comprender los aprendizajes propuestos por el profesor y lograr activarlos antes de iniciar el proceso de enseñanza permite al docente tener un conocimiento sobre lo que este ya sabe y a partir de ese momento continuar con el desarrollo de la propuesta curricular.

Por su parte, López (2009) asegura que los conocimientos previos son construcciones propias elaboradas a partir de la relación con el medio circundante, permiten conocer las personas que lo rodean y no siempre los conocimientos previos son los que la institución científica acepta.

Para Coll (1988) al recordar las apuestas teóricas de Piaget en tanto asevera que los alumnos construyen significados asimilando el nuevo material a los esquemas previos, éstos

últimos se modifican generando nuevas potencialidades para una futura construcción de significados, lo que para el profesor investigador es importante, ya que se advierte de la necesidad de saber los conocimientos previos que llevan los estudiantes al aula de clases y a partir de allí, proponer situaciones que tengan mayor potencial significativo.

Categoría: Acciones de Evaluación

Para el docente investigador esta tercera categoría de análisis es fundamental ya que de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) la evaluación tiene la función pedagógica de recabar información con el fin de saber qué ha sucedido con las estrategias de enseñanza y cómo ocurren los aprendizajes de los alumnos con el fin de realizar mejoras y ajustes necesarios.

Para el profesor encargado de este estudio, el proceso de evaluación funge entonces como un indicador para conocer las comprensiones y los aprendizajes de los estudiantes y con base en ello, potenciar el mejoramiento del proceso de enseñanza por parte del docente.

Dentro de esta categoría se relacionan las siguientes subcategorías *apriorísticas*:

Subcategoría La Retroalimentación

El profesor encargado de la presente pesquisa considera que la retroalimentación es fundamental para mejorar los aprendizajes y comprensiones de los discentes; autoras como Shute (2008) conceptualizan la retroalimentación formativa como la información orientada al estudiante con el objetivo de mejorar su aprendizaje, lo cual no está en contravía de esta indagación.

Retomando los presupuestos de Shute (2008) se sugiere que como aspecto importante para hacer una buena retroalimentación se evite al máximo, por parte de los profesores, desestimular la autoestima y adicionalmente, no limitarla a una nota o calificación, en el entendido de que este ejercicio debe responder a una evaluación formativa.

A lo anterior se añade que para Ávila (2009) el éxito de una buena retroalimentación radica en que ésta debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara; para el docente investigador esta idea cobra especial relevancia cuando se trate de estudiantes del nivel de básica primaria con quienes el profesor debería establecer un buen clima para llevarla a cabo; al respecto Valdivia (2014) propone que durante el desarrollo de las clases, el profesor proponga preguntas y respuestas que enriquezcan el aprendizaje de los menores; en este momento, según la autora, se pueden dar la corrección o aclaración que permitan el mejoramiento de los alumnos, es decir, que el diálogo cumple un buen papel.

Adicionalmente es bueno señalar que, el proceso de realimentación como también se le conoce, es preciso para conocer el estado de aprendizaje de los discentes; esto con el fin de proporcionar acciones de mejoramiento tanto en la enseñanza del profesor como en el aprendizaje por parte de los estudiantes. En el caso en el que la retroalimentación permite el mejoramiento del profesor, Valdivia (2014) también sostiene que esta acción puede dar señales de la manera como se está enseñando en clase.

Subcategoría Actores de la Evaluación

Dado que la visión de evaluación que se expone en el presente trabajo de investigación es formativa, para el profesor investigador desempeña un papel importante definir quienes intervienen en el proceso de evaluación. Así pues, uno de los actores intervinientes en el proceso de evaluación es el profesor; para Pimienta (2008) el docente al ser el responsable y principal dinamizador del proceso formativo de los estudiantes desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la evaluación; para este autor el profesor desarrolla un tipo de evaluación denominado heteroevaluación. Los profesores están llamados a interactuar con los alumnos aprovechando la mayor cantidad de oportunidades para evaluarlos de forma justa; para ello debe

conocer el medio o contexto y ser sensible a las diferentes manifestaciones del desarrollo del alumno (Burgos, Fernández, González, Mendoza, Navarro & Niño, 1997). En suma, no se debe dejar de vista que el principal objetivo de la heteroevaluación aplicada por el profesor es la de movilizar la mejora de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. (Pimienta, 2008)

Un segundo actor en el proceso de evaluación es el alumno mismo. Según Burgos, Fernández, González, Mendoza, Navarro y Niño (1997) estos son el centro de los procesos formativos y también tienen la misión de asumir una responsabilidad en la auto y coevaluación. Para el profesor investigador es fundamental que los alumnos también tengan su voz en la evaluación ya que eso permite ver el proceso de avance de lo aprendido y comprendido en las clases.

Los estudiantes bajo la orientación del profesor, por cuanto fija unos criterios de evaluación, participan mediante la autoevaluación entendida como el proceso en el cual cada uno analiza su propio estado de aprendizaje; según Pimienta (2008) la autoevaluación resulta muy productiva en tanto cada uno logra tener conciencia de lo que aprende y cómo lo aprende. De la misma forma los estudiantes también se involucran como actores mientras participan en la coevaluación vista como la evaluación hecha en grupo o por otros pares (García y Salazar, 1996). Para el profesor que realiza esta investigación el fin de la auto y coevaluación desarrollada por los estudiantes como agentes responsables de la evaluación es la de establecer pautas de mejoramiento de los procesos de aprendizaje permitiéndoles ser conscientes de sus propios saberes y cómo los desarrollan y al profesor fijar pautas de mejoramiento en la enseñanza.

Capítulo 6. Ciclos De Reflexión

Para efectos de la presente investigación el docente determinó importante colocar su atención en las acciones de planeación, implementación y evaluación como acciones fundamentales en las PE; a tono con ello, se presentan a continuación los ciclos reflexivos adelantados por el profesor mediante un ejercicio narrativo y analizado con la metodología de la Lesson Study. Antes de entregar los ciclos el docente presenta una corta reflexión inicial.

La Práctica de Enseñanza del Docente: una Autorreflexión Inicial

Al inicio del primer semestre del estudio de la Maestría en Pedagogía con Universidad de la Sabana, en el marco del seminario de Investigación Pedagógica, el profesor investigador realizó un ejercicio inicial de autorreflexión sobre su práctica de enseñanza. Es así como el docente reflexiona y se entiende como una persona que cree que la buena educación es la base para aprender a vivir juntos en una sociedad y que quien se encarga principalmente de la consecución de esta meta es el profesor como profesional de la educación.

Por lo tanto, el docente es un agente de cambio, un precursor de la emergencia de nuevas formas de entender la realidad y el contexto y un dinamizador de estrategias para lograr en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias en el afrontamiento de nuevos retos. El docente que ha ejercido la profesión desde hace 12 años inició su actividad profesoral con todos los grados desde transición a 5° en una vereda en el municipio de Colombia en el Huila una vez obtuvo el título de normalista superior; en esta escuela trabajó dos años; sin embargo, cuando egresó de la normal continuó con sus estudios de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

Ahora trabaja y desde hace diez años como profesor de niños de grados 3°, 4° y 5° de la sede Los Alpes en la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro ubicada en el municipio

de El Pital. Dentro de la práctica analizada, el profesor se llegó a considerar un docente que dictaba clases y que no veía la importancia de preguntarse por la forma de enseñanza y de aprendizaje de sus estudiantes. Como tampoco se inquietaba si lo que enseñaba era útil a los niños. Empero, considera que existe un momento en la vida en que se inquiere por la importancia y necesidad de lo que hace; se tiene un punto de quiebre que hace la diferencia entre lo que era y lo que seguirá siendo, entre lo que se hacía por inercia y lo que se continuará realizando porque se ha reflexionado.

El docente investigador refiere que, en sus inicios como profesor, no otorgaba valor primordial a la acción de planear y menos de pensarla desde un enfoque profesional. Tanto era esa forma de pensamiento, que el profesor simplemente miraba el plan de estudios de su institución y pasaba los temas al preparador para planear algunas actividades que nada tenían que ver con un aprendizaje significativo para los menores.

Esta forma de planear no contemplaba sino la temática que se encontraba en el plan de estudios. Como aspecto que coadyubaba la poca o nula relación entre lo aprendido en la normal con la práctica real, apareció el hecho de que el profesor ni siquiera conocía la propuesta curricular definida por su institución. Esto no le permitía implementar el desarrollo de lo planificado desordenadamente con sus alumnos y menos de evaluarlo lo que, entre otras cosas, evaluar era sinónimo de solicitar a los estudiantes sacar una hoja para hacer un examen, de lo que nunca planeó e implementó.

Este ejercicio docente se mantuvo por cerca de los tres primeros meses de su labor, dado que, gracias al diálogo con otros compañeros de trabajo de su institución se inició con el cambio, aunque incipiente de la planeación en el formato que se manejaba en su colegio.

Desde este momento, el maestro pensó en su acción como agente del cambio y orientador de los aprendizajes de sus estudiantes.

Ya avanzando un poco más en el tiempo y llegando al análisis de los últimos 8 años de labor docente, el profesor refiere que como cambio significativo en el proceso de la práctica de enseñanza, y como fruto del trabajo propuesto por el Programa Todos a Aprender -PTA- del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, en el 2016 los docentes quienes laboraban en la institución lograron iniciar con la reflexión en torno a la planificación, desarrollo y evaluación de las clases de las áreas de lenguaje y matemáticas lo cual se convirtió para en un momento clave para el docente, ya que por primera vez se daba cuenta de la necesidad de pensar analíticamente su accionar pedagógico.

A partir de ello, se optó por incluir todas las áreas del plan de estudios en el proceso de reflexión y particularmente, los profesores de la básica primaria decidieron por unanimidad hacer grupos de trabajo para pensar introspectivamente y planificar por áreas.

Aspectos fundamentales en esta reflexión giraron en torno a analizar la pertinencia de orientar las áreas dando énfasis a los contenidos o temas, qué frutos se habían obtenido con este proceso, qué tipo de aplicabilidad se daba a los aprendizajes por parte de los alumnos, qué teorías subyacían al proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo cambiar de visión pedagógica a una más consciente y retadora, qué actividades proponer a los estudiantes para movilizar las competencias, qué relación había entre los resultados de las Pruebas Saber y los resultados de las evaluaciones internas y qué resultados daría el hacer una propuesta pedagógica diferente basada en competencias y con el trabajo cooperativo entre docentes, lo que conduciría a cambiar su visión del proceso educativo.

De esta forma y bajo la orientación del tutor del PTA el profesor logró hacer un análisis importante en este aspecto, obteniendo como resultado primordial el inicio de la autorreflexión pedagógica y el cambio de una visión de enseñanza basada en contenidos a una en la que priorizó el desarrollo de competencias en sus estudiantes, no obstante, el profesor se detiene y piensa que siempre existen elementos por mejorar sobre todo en un trabajo cooperativo en donde resultan cada vez nuevas variables.

En su ejercicio analítico, referenció que en años posteriores inició con una propuesta a fin de continuar mejorando las prácticas de enseñanza, con el objetivo de lograr unas planeaciones interdisciplinarias, en tanto menos asignaturistas en las que se pudiera dar un mayor realce a la enseñanza a partir de situaciones amplias buscando el desarrollo de competencias en los discentes.

Esta nueva forma de pensarse como docente, le permitió cambiar de forma de mirar la profesión docente; hasta el momento mirar hacia atrás en su camino de reflexión, le hizo concluir que el ser docente no es ser un dictador de clases, porque esa acción la puede hacer cualquier persona que sepa del área, sino que el ser docente implica estar repensándose en función de los aprendizajes de los estudiante para adecuar todo lo que se encuentre que esté fallando y permitirles mejorar y conocer cada vez más y mejor.

El año 2020 fue un año que, aunque para muchos, incluyendo al profesor investigador fue de anormalidad profesional, por cuenta de la pandemia por el COVID-19 ya que obligó a enviar a todos a sus casas y desde allí tratar de trabajar con los estudiantes, realmente significó un nuevo reto para generar en los alumnos un cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje que para iniciar el docente debía cambiar su modo de enseñar.

Para atender a los estudiantes en pandemia y alejados unos de otros, empezó su trabajo en la planeación de estrategias con las cuales atenderlos desde las casas, convirtiéndose en una situación nueva para todos. Dada la circunstancia de confinamiento por la pandemia, los docentes de toda la institución iniciaron un análisis y una reflexión en torno a la pertinencia de la orientación por asignaturas individuales y por contenidos, ya que no sobra decir que, inicialmente, de alguna forma se le volvió a dar una mayor importancia a los temas y se dejó de lado el trabajo que se venía haciendo en los últimos años. Esta situación de retroceso se vio aflorada dada la gran dificultad de llegar a los estudiantes con unos módulos impresos y sin posibilidades reales de una interacción directa, pero tampoco con posibilidades de comunicación por cuenta de la mala conectividad a internet y por la mala señal de teléfono, lo cual fue incidente para hacer una planificación desarticulada. Sin embargo, a nivel institucional se optó por entregar tanto de forma física como mediante grupos de Whatsapp los módulos a cada niño y niña.

Luego de un corto análisis y reflexión institucional se decidió empezar a considerar una planificación diferente. A nivel personal del docente, durante los últimos meses, se había hecho algunas reflexiones en torno a la necesidad de realizar una planeación de forma interdisciplinar y menos desarticulada. En este sentido, la obligatoriedad del cambio por causa de la pandemia y la prohibición de asistir a las escuelas y con ello proteger a los estudiantes y sus familias del coronavirus, le llevó a encabezar una propuesta.

Como primera medida, propuso realizar la selección de situaciones generales por grado que, como excusa pedagógica, los docentes pudieran estudiarlas a partir del diálogo entre las disciplinas del plan de estudios. Dado que el momento de la planificación requiere de mucho tiempo, se decidió como colectivo docente, la emergencia de grupos de trabajo por grado. Por

ello, la forma de planeación que se dio a partir del cambio obligado por la cuarentena, hablando a modo personal, la hizo teniendo en cuenta la finalidad de cada área del grado 5°, grupo por el que se decidió trabajar junto con algunas compañeras. Optó entonces el profesor por proponer actividades dándole más énfasis al desarrollo de competencias y dejando de un lado el énfasis a los contenidos o temáticas, pues vio que los contenidos *per se* no facilitan el desarrollo de competencias.

A partir de esta propuesta, la planificación de cada una de las áreas la hizo en dos momentos. En el primero, con la ayuda de su equipo, seleccionaron las excusas pedagógicas teniendo en cuenta el contexto de vida de los estudiantes de la institución, sus necesidades, conectividad, materiales, etc. junto con sus compañeros de equipo tuvieron de presente que eran niños de la zona rural, sin acceso a internet, ya que, por las condiciones geográficas y económicas, cerca del 90% de las familias del establecimiento educativo no cuenta con buena señal y la posibilidad de instalación de internet es nula. En esta primera parte retomaron los referentes de calidad como son los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje, el Proyecto Educativo Institucional y las Mallas de Aprendizaje para realizar el plan de aula.

Teniendo en cuenta que según la misión de la institución, se propende por planificar actividades que den prioridad al desarrollo de competencias, de manera personal trató de orientar a los estudiantes el desarrollo de habilidades, de conocimientos, actitudes, comprensiones, competencias socioafectivas, cognitivas y psicomotoras, mediante actividades que buscaran su desarrollo de manera general y específica según cada asignatura; el análisis de lecturas, ejercicios de textualización y revisión, espacios para el debate de temas de reflexión con los padres de familia, establecimiento de roles, uso de material digital con la ayuda de algunas tabletas que

tienen las escuelas, análisis de casos de comportamiento, fueron estrategias propuestas para el desarrollo de las competencias en los estudiantes y que ya en la segunda parte de la planeación se plasmaban en un módulo entregable a cada uno.

Sin embargo, el profesor creyó que no hay desarrollo de competencias sin conceptos y no hay aplicabilidad de conceptos sin el desarrollo de competencias. Esto lo vio importante en el desarrollo de sus clases y consideró la orientación de conceptos propios de las áreas del conocimiento. Por eso, tuvo en cuenta la explicación o aclaración de contenidos que configuran una base en la comprensión de nuevas situaciones a las que sus estudiantes se pudieran ver enfrentados, pero sin dar prioridad final a estos.

A pesar de tratar de orientar el trabajo de esta manera, los padres de familia se mostraron muy reacios al cambio, ya que estaban acostumbrados a un tipo de enseñanza tradicionalista que da énfasis a un aprendizaje memorístico y por lo tanto a una evaluación que muestre la cantidad de ejercicios bien resueltos sobre la totalidad. De hecho, desde el trabajo de reflexión de años anteriores, algunos padres siempre expresaron su desacuerdo con el proceso de cambio, el docente comprendió que los padres han estado siempre acostumbrados a una enseñanza enfocada en el tradicionalismo, en la cual, el docente debería ser un transmisor o enseñante de temas y contenidos. Una razón que le permitió pensar en este tipo de caracterización de padre de familia es que al conversar con los acudientes de los menores e indagarlos, una de las constantes en la comprensión de sus visiones, es la inconformidad por haber propuesto un trabajo que conllevara al desarrollo de las competencias en los estudiantes y la preferencia por hacerlo de la forma acostumbrada de hace muchos años. Algunos prefirieron seguir viendo a sus hijos resolviendo ejercicios matemáticos, traduciendo oraciones, haciendo planas, escribiendo al dictado o repitiendo fórmulas para hacer experimentos sin pensar siquiera en su utilidad.

Particularmente en este tiempo de “anormalidad” los padres de familia prefirieron “ir al grano” y no dar tantas vueltas con el trabajo de sus hijos. Esta es otra de las razones por las cuales algunos de los acudientes de los menores se mostraron discrepantes dada la necesidad de ocupar menos tiempo con estos para darles explicaciones sobre lo propuesto en los módulos y ocuparlo más bien en sus actividades laborales. Pero, el docente investigador cree que esta postura no es gratuita, responde pragmáticamente a la desconexión histórica entre la escuela y el contexto. Por ello, ha identificado que entre más sencillo y más palpable sea el resultado de los ejercicios dejados, más fácil para los papás será el acompañar a sus acudidos.

Sin embargo, el maestro ha tratado de que por lo menos la estructura de los módulos, que responde básicamente a la estructura de la clase, sea sencilla y accesible en términos de comprensión y lectura, con el propósito de que tanto los padres como los estudiantes los entiendan y quieran leerlos y desarrollarlos. Adicionalmente ha propuesto el desarrollo de las actividades por semana, darles el tiempo suficiente y así tengan el espacio para comunicarse con el profesor.

A la par de enviar los módulos a los estudiantes mensualmente, el docente enviaba cada semana un vídeo explicativo para apoyar el desarrollo de los primeros; esta estrategia que permite dejarse ver a sus alumnos del grado 5º, en tanto comprende que es una forma como humaniza un proceso de enseñanza y aprendizaje que después de todo es muy difícil por la falta de interacción social, ha servido para ejemplificar, explicar y puntualizar el desarrollo de las actividades planificadas. Gracias al apoyo entre pares docentes el profesor logró que la planificación resultara un tanto más fácil en términos de tener mayor concentración en el grado 5º y más tiempo de pensar en el tipo de actividades propuestas en el módulo. Además, con ello,

sintió que colaboraba a los demás compañeros que tenían muchos más grados a su cargo, dada la multigradualidad de la gran mayoría de las escuelas de la institución.

Aspecto importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación. Entre muchos otros principios, según el currículo institucional, la evaluación se caracteriza por ser formativa, continua, basada en competencias e integral. Sin embargo, ha sido particularmente difícil la aplicación de una evaluación de esta naturaleza. En el tiempo de distanciamiento las posibilidades de hacer una evaluación con un seguimiento que diera luces acerca del aprendizaje cabal y preciso de los menores se vieron reducidas.

Dentro del módulo planificado mes a mes, el profesor trató de plantear actividades que orientaran el proceso evaluativo de los estudiantes de una forma integrada con la familia, pero sin ser agotadora. Es así como se plantearon preguntas intencionales que llevaran al análisis y reflexión sobre lo aprendido, se les pidió que pensarán en qué tanto se han familiarizado con los conceptos y cómo los pudieron aplicar a situaciones de la vida diaria y de contexto nuevas.

Aunado a esto, según el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiante -SIEE- se debía aplicar una heteroevaluación por parte del docente, basada en la revisión y análisis de los trabajos desarrollados por los estudiantes y recibidos a través de cuentas de Whastapp, con evidencias como fotografías, vídeos o audios que permitieran ver el desarrollo de las competencias de cada área. Sin embargo, fue muy poco lo que se pudo evaluar de manera formativa, por la imposibilidad de tener una interacción directa con los niños.

Adicionalmente, se aplicaba una autoevaluación por parte del estudiante, que con una rúbrica que contenía unos criterios puntuales daban una valoración y resultado del análisis y reflexión sobre su propio proceso de trabajo y una coevaluación por parte del acudiente que con base en los mismos criterios analizaban la generalidad del proceso de aprendizaje del menor.

Esta última estrategia evaluativa se debatió ampliamente entre los docentes del colegio, porque pudo marcar un sesgo al momento de dar la valoración final de los acudidos; sin embargo, se decidió tenerla en cuenta con el fin de dar voz a los que en este momento acompañan su proceso de aprendizaje desde casa.

Pensando en que la práctica de enseñanza está configurada por unas acciones de planeación, por unas de intervención y por unas de evaluación, al interior de la Maestría en Pedagogía el docente, reflexionó y pensó en lograr caracterizar su propia práctica de enseñanza, para identificar sus puntos a favor, sus posibles errores y con ello las potencialidades que como profesor podría explotar con el fin de mejorar su enseñanza, así mismo pensó en evaluarla y reflexionarla con base en dicha evaluación, con el objetivo final de poder brindar a sus estudiantes elementos para que desarrollaran las competencias necesarias para su desenvolvimiento en el contexto donde se encuentren.

Reflexionando sobre las actividades que el docente ha realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía resalta significativamente dos asuntos, que para su ejercicio docente resultan de gran importancia, pues le permitirán seguir cavilando sobre cuáles son los elementos de la práctica de enseñanza que debe fortalecer en su trabajo profesional; estos aprendizajes los ha asimilado gracias a las diversas actividades que se han realizado durante las sesiones de estudio con los profesores y compañeros y las lecturas que he hecho.

El primero está relacionado con que la práctica de enseñanza se caracteriza por ser dinámica, singular y compleja y el segundo es que la práctica de enseñanza es un fenómeno social configurado por acciones que se derivan de una relación contractual establecida entre una institución educativa y un profesor cuyo objetivo es que otro u otros aprendan algo (Alba y Atehortúa, 2018).

Es claro que aún siguen existiendo preguntas a partir de este análisis autorreflexivo preliminar, el fin es poder complementarlo y empezar a planificar acciones que conlleven a caracterizar su propia práctica de enseñanza y mejorar conscientemente.

Ciclo #1. Inicia la Reflexión en Torno a la Práctica de Enseñanza

Nombre del ciclo. Ciclo de Reflexión Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos.

Foco elegido para el ciclo.

En la presente investigación el equipo conformado por tres docentes, respondiendo a la configuración del trabajo en equipo en el desarrollo de la metodología de la Lesson Study, como primer paso del ciclo de reflexión #1 se definió el foco denominado uso de la información de los medios de comunicación. Para el equipo profesoral, este foco define una línea teórica y pragmática en el marco del desarrollo de las competencias comunicativas ya que los estudiantes requieren de actividades que promuevan su desarrollo entendiendo estas competencias como básicas para el aprendizaje de otros saberes inclusive de otras disciplinas.

Como complemento de lo anterior se ha definido como conceptos estructurantes los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, como concepto que ayuda a construir nuevos conocimientos.

Habilidad o competencia general para desarrollar.

Para el equipo de trabajo la competencia a desarrollar al interior del presente ciclo de reflexión con los estudiantes del grado 5° de básica primaria busca que utilicen la información de diferentes medios de comunicación para fundamentar sus puntos de vista y exponer alternativas frente a problemáticas de diversa índole, lo cual va en consonancia con el foco definido uso de la información de los medios de comunicación.

Formulación de los RPA en varias dimensiones.

Para lograr el desarrollo de la competencia mencionada en el punto anterior en relación con el concepto estructurante referido al inicio de este ciclo, se hace necesario establecer la planeación de los Resultados Previstos de Aprendizaje -RPA-. En el marco de Enseñanza para la Comprensión los RPA permiten visualizar aquello que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el estudio o desarrollo de cada una de las actividades propuestas, en este sentido y en relación con la competencia y conceptos estructurantes declarados anteriormente, se definen los siguientes cuatro RPA.

- Resultado Previsto de Aprendizaje de conocimiento. Identifica y describe cuáles son las características de un texto veraz extraído de un medio de comunicación para fundamentar sus puntos de vista.
- Resultado Previsto de Aprendizaje de propósito. Identifica la importancia de apoyar sus puntos de vista en información veraz proveniente de los medios de comunicación para solucionar problemas contextuales.
- Resultado Previsto de Aprendizaje de método. Compara y analiza la veracidad de información recuperada de textos extraídos de medios de comunicación a través de matrices.
- Resultado Previsto de Comunicación. Comunica a sus compañeros la comprensión sobre el uso de información veraz recuperada de los medios de comunicación a través de un mapa mental aplicando al análisis de una situación particular.

En la rejilla de planeación del ciclo se pueden observar todas las actividades planificadas y junto con los RPA. (Ver matriz Ciclos De Reflexión - Rejilla LS 24 abril 2021 - Julián Olaya Ramirez.pdf)

Presentación apertura o contextualización del ciclo.

El presente ciclo de reflexión se desarrolla en un contexto de aula multigrado; sin embargo, aunque este tipo de trabajo escolar está configurado para ser puesto en marcha con varios grupos de grados al mismo tiempo, por razones de pandemia que no permitía tener todos los grupos por cuestiones de aforo, pues solo era permitidos cerca de 13 alumnos máximo en el aula de clases, solo se planificó para el grado 5° de educación básica primaria.

El ciclo se planea retomando conceptos que según el plan de estudios fueron definidos para el primer período académico pertenecientes al área de lenguaje.

Así mismo, en colaboración con el equipo el profesor investigador retomó el análisis preliminar y el ciclo de acercamiento a la Lesson Study, elementos que ofrecieron una guía para planear la propuesta definida en el foco y en la competencia a desarrolla en los estudiantes.

Planeación de la investigación.

En este espacio de planeación, definido en la metodología de la Lesson Study como el momento en el cual se determina la forma como se recabará el compendio de evidencias de la clase o sesión a desarrollar con los estudiantes, el docente investigador planeó recabar la información mediante las fotografías de los trabajos hechos en los cuadernos y hojas entregadas por parte de los menores; también se pensó en realizar grabaciones mediante audio y vídeo de los momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje; es de tener en cuenta que aunque se pensó en hacer una sola grabación de la clase desarrollada, resultó más útil recabar la evidencia del momento específico del trabajo de los alumnos, entre otras cosas, porque al subir la evidencia a la nube para dar cuenta del proceso adelantado, era pesado y no era posible cargar un archivo de horas de grabación.

Descripción del ciclo.

Acciones de planeación.

Dentro de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, las de planeación definen aquellas que el docente llevará a cabo en la implementación y evaluación en el ejercicio directo en el aula de clases.

De acuerdo con lo anterior, se establece como base para realizar la planeación el análisis de coherencia y pertinencia mediante la revisión de los documentos Estándares Básicos de Competencia -EBC-, los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- y los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje, orientaciones pertenecientes al nivel macrocurricular y la observación del Marco General del PEI como elemento del mesocurrículo.

La planeación se realizó en el formato institucional que ha sido nutrido progresivamente por el equipo de la Lesson Study, que está conformado por una compañera de la institución educativa donde labora el profesor investigador. En este formato se pueden observar el grado, la asignatura, el tiempo de desarrollo, los EBC, los DBA y las evidencias de aprendizaje, el desempeño a alcanzar por parte del estudiante y las actividades que se desarrollarán en la clase.

De manera general, en el conjunto de las actividades planificadas se incluyeron rutinas de pensamiento veo, pienso y me pregunto, 3,2,1 y antes pensaba y ahora pienso como actividades que tienen un impacto en la visibilización del pensamiento del estudiante.

Así mismo, se incluyeron desempeños de comprensión relacionados con la observación de videos y su correspondiente análisis, exposiciones por parte de los alumnos, socialización de sus escritos. En la rejilla de planeación del ciclo se puede observar el conjunto de actividades que dan cuenta de la anticipación de los desempeños que se esperan obtener de los estudiantes. (Ver Matriz Ciclos De Reflexión - Rejilla LS 24 abril 2021 - Julián Olaya Ramirez.pdf)

Acciones de implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes.

Para el desarrollo de la planeación se tuvo en cuenta que dada la situación de la pandemia el docente citó a los estudiantes del grado 5° de básica primaria; la organización del aula de clases estuvo marcada por el distanciamiento físico, aunque en algunos momentos se realizaron ejercicios en grupo guardando el cuidado con el uso del tapabocas y el distanciamiento entre compañeros. El trabajo en equipo por parte los estudiantes, resulta muy importante, ya que les permite una interacción en la cual ponen en juego las comprensiones individuales, las ideas previas y ya evolucionadas sobre un tema en particular, la socialización entre pares, el compartir ideas para hacer los trabajos propuestos por el docente, la elaboración de materiales para su propio estudio y se ponen de manifiesto los discursos, contextos mentales y lingüísticos.

En este momento de la clase, el docente investigador desarrolló cada una de las actividades planificadas. Se puede decir que se pusieron en desarrollo cerca del 98% de las actividades sin dificultad, lo cual permite ver que la planeación fue pensada en un acto consciente. En relación con el 2% restante de las actividades de implementación, se puede aseverar que hubo variación con respecto a lo planeado en términos de manejo de intervenciones de los alumnos. Es decir, las actividades planeadas y desarrolladas solo variaron en cuanto al alcance de las opiniones de los menores; pero se dio manejo por parte del docente de forma positiva, tratándose de dar aplicabilidad a lo opinado por el estudiante.

Es preciso aclarar que aunque en la rejilla de reflexión del ciclo no se menciona el abordaje de actividades cotidianas, se llevaron a cabo acciones como el saludo, la oración, la dinámica y la reflexión sobre una frase de alguna competencia ciudadana; estos elementos son considerados por el profesor como indispensables y que permiten que se haga una transición suave entre lo dejado de hacer en casa para atender las situaciones presentadas en el aula de

clases; además, el profesor considera que a los estudiantes les gusta mucho las dinámicas porque los anima y dispone para empezar a trabajar con las propuestas llevadas por el maestro.

El manejo del tiempo también fue determinante en el desarrollo de lo planificado ya que permitió que las actividades fueran hechas por los menores en consonancia con la planeación; el uso de los materiales resultó también relevante. En ese sentido, el docente dispuso de un reloj en la pared para determinar con la mayor puntualidad el manejo de los tiempos destinados para cada una de las actividades, y la solicitud de ayuda a dos estudiantes para el manejo del material entregable al resto de alumnos.

En el momento de la exploración, para iniciar, se aplicó la rutina inicial 3,2,1 con la cual se buscaba el análisis y activación de los aprendizajes previos de los estudiantes en relación con el concepto de medios de comunicación, sus tipos, sus usos y la información que circula a través de estos. (Ver E#1 Rutina 3,2,1.pdf) Luego, el docente presentó información sobre el COVID-19 pero sin emplear información verídica sino comentarios que circulan a través de WhatsApp; la intención era que los niños expresaran sus puntos de vista frente a ello (Ver E#2 Análisis de información sobre COVID-19.mp4); con esta situación, posteriormente, el docente solicitó a los menores sus opiniones con respecto al tipo de información trabajada, obteniéndose unas buenas reflexiones por parte de ellos. (Ver E#4 Conversatorio con estudiantes parte 1.m4a, E#4 Conversatorio con estudiantes parte 2.m4a) En seguida, se presentó a los alumnos tres situaciones para ser trabajadas en grupos; la idea era que leyeran una situación relacionada con el uso de los medios de comunicación y propusieran un análisis, pero haciendo énfasis en la importancia y necesidad de usar fuentes de información confiables; al finalizar el ejercicio se obtuvieron respuestas muy interesantes que incluían reflexiones entendiendo la importancia y

necesidad de usar información verídica y dejar de lado aquella que no lo es. (Ver E#4 Conversatorio con estudiantes parte 3.m4a)

Acto seguido en el momento de investigación guiada se desarrolló en primera medida una actividad en grupo mediante la cual se buscaba que los niños reflexionaran y hablaran sobre las características de un texto que cumple con las condiciones de veracidad; ante esta situación los grupos mostraron un avance muy importante frente a la propuesta; los alumnos mencionaron dos características que evidenciaron sus comprensiones sobre el tema. (Ver IG#1 Matrices elaboradas por los estudiantes.pdf)

Después de esta actividad los menores socializaron sus apreciaciones lo cual fue estratégico para que los menores comunicaran sus comprensiones. (Ver IG#2 Socialización matrices.mp4)

Unido a esta actividad se presentaron ejemplos de información falsa descargada de internet relacionada con cadenas falsas de *fakenews* sobre diferentes aspectos; esta actividad resultó en que los estudiantes lograron concluir que es inapropiado emplear información que es de dudosa procedencia. (Ver IG#4 Rutina veo, pienso, me pregunto sobre información de WhatsApp y Facebook.pdf, IG#5 Socialización apuntes tomados.mp4)

También se presentaron dos videos en los cuales dos personas hablaban sobre los videojuegos, al finalizar este ejercicio se logró que los alumnos opinaran sobre la falta de veracidad de la información, dado que analizaron su procedencia y no lograron definir la fuente, haciendo alusión a la necesidad de que los textos cuenten con un autor que haya estudiado el tema del cual habla y que tenga un título creíble. (Ver IG#3 Análisis de videos sobre videojuegos parte 1.m4a, IG#3 Análisis de videos sobre videojuegos parte 2.m4a)

Como actividad final del momento de investigación guiada, se pidió a los estudiantes que escribieran lo que pensaban antes de este abordaje académico en comparación con lo que lograron reflexionar después. Los resultados fueron interesantes, ya que los niños hicieron un análisis de sus comprensiones lo cual devino en la autoconsciencia de sus aprendizajes. (Ver IG#6 Rutina antes pensaba, ahora pienso.pdf)

Como actividad de proyecto final de síntesis el docente propuso el análisis de información sobre los primeros auxilios; en esta actividad el docente entregó material de lectura y los alumnos subrayaron y seleccionaron apartes importantes sobre el tema con el fin de elaborar un mapa mental u organizador gráfico; la resultante estuvo relacionada con la comprensión sobre la importancia de usar información veraz; esto se vio cuando los estudiantes colocan especial atención a la información que cuenta con un autor que hable con propiedad y con conocimiento y un título que oriente sobre el tema a leer. (Ver PFS#1 Mapas mentales elaborados.pdf)

Finalmente, se abrió el espacio para que los estudiantes socializaran lo hecho en grupos; cada uno al exponer logró comunicar a los demás sus comprensiones y el proceso elaborado hasta este momento; hicieron alusión a que entre todos habían leído el material y a partir de allí elaboraron sus mapas mentales u organizadores gráficos. (Ver PFS#2 Socialización de mapas elaborados parte 1.mp4, PFS#2 Socialización de mapas elaborados parte 2.mp4)

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En las acciones de la evaluación de los aprendizajes, el docente investigador se logra percatar de los aprendizajes y comprensiones demostrados en las evidencias recopiladas por parte del profesor. Los instrumentos de evaluación que se adjuntan en la rejilla como enlaces,

dejan ver que la evaluación siempre fue permanente y continua; además estuvo marcada por la variedad de actividades.

Es de aclarar que las mismas actividades que se planificaron y desarrolladas, sirvieron como insumo para evaluar el progreso de los aprendizajes.

A través de la evaluación que se enfocó desde una visión formativa, el docente investigador aplicó variadas rutinas de pensamiento, el uso de vídeos y permitió la participación reflexiva individual y grupal entre estudiantes. En el caso particular de las rutinas de pensamiento, el docente ya las venía implementando con sus alumnos durante el trabajo remoto desde casa, lo cual fue un avance para generar en los niños mejores comprensiones.

Los resultados obtenidos en la evaluación permanente también se valoraron usando los trabajos individuales de los educandos, las grabaciones que dejan ver sus comprensiones, los audios tomados mediante los que el docente se permitió escuchar los discursos manejados y las intenciones de comunicación frente a lo propuesto.

Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo realizado por los miembros del equipo de la Lesson Study fue muy interesante y absolutamente rico en aportes para cada uno de ellos. Para empezar el ciclo de la reflexión se inició con un trabajo de aportes dados por cada uno, mediante los cuales se sentaron las líneas gruesas para su desarrollo posterior.

Una vez se hizo la revisión de las propuestas de planeación realizadas de forma individual, se erigieron documentos intercambiables con retroalimentación con el fin de mejorar la planeación y asegurar un mejor desarrollo de las actividades con los estudiantes.

En el trabajo de revisión y retroalimentación hechos por los pares académicos se logra ver un análisis crítico que permite previsualizar las acciones a desarrollar en la clase de una manera

más apropiada y coherente. (Ver Retroalimentación de Martha Suárez del ciclo de la LS #1 al profesor Julián Olaya 07-05-2021.pdf, Retroalimentación de Wilder Narváez del ciclo de la LS #1 al profesor Julián Olaya 07-05-2021.pdf)

Evaluación del ciclo de reflexión.

En la tabla 1 se puede ver qué aspectos fueron positivos y cuales se constituyen como aspectos a mejorar, una vez se hizo la planeación, implementación y evaluación por parte del docente investigador y con la ayuda colaborativa de los pares académicos miembros del equipo de la Lesson Study.

Tabla 1. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #1.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> - Hubo una buena planeación que incluía los elementos: competencia, RPA, conceptos estructurantes, momentos de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. - Se planificaron los recursos y el tiempo a emplear. - Se reconoce la importancia de anticiparse a las actividades por parte del docente. - Se incluyeron elementos como los EBC, DBA y Lineamientos Curriculares - Se reconoce la implicación del PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir la planeación de las actividades cotidianas (saludo, oración, dinámica y establecimiento de roles)
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Se valora que las actividades planeadas se desarrollaron a cabalidad. - Las ideas previas fueron tenidas en cuenta por el docente. - Se evidencia el uso de rutinas de pensamiento variadas. - Se demuestra el trabajo individual y colaborativo entre estudiantes. - Se emplean los materiales previstos. - Hay variedad de actividades (vídeos, material impreso de lectura, uso de los cuadernos de los alumnos, video beam) 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir en los análisis de la información actividades con más variedad de temas. - Incluir en el desarrollo de las actividades de socialización una mayor cantidad e niños. - Incluir una mayor variedad de temas presentados en vídeo.
Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Se valora el uso de rutinas de pensamiento como instrumento de evaluación. - Hubo una evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir rubricas de autoevaluación y coevaluación.

Fuente: elaboración propia

Reflexión general sobre el ciclo desarrollado.

Para el docente investigador el ejercicio de reflexión del ciclo estuvo marcado por la colaboración del grupo de trabajo con los pares académicos lo cual fue de vital importancia ya que sus aportes se consideraron fundamentales para la implementación.

En cuanto a la acción de planeación se pudo reflexionar que el docente tuvo muy en cuenta los elementos orientadores del Ministerio de Educación Nacional como los EBC, los DBA y los Lineamientos Curriculares para el área de lenguaje, lo cual demarcó una guía frente a las necesidades generales a suplir de los estudiantes. De la misma manera se observó reflexivamente que tener en cuenta el PEI desagregado en los componentes de la visión, misión, horizonte institucional, perfiles de los egresados y metas institucionales, fue absolutamente importante para definir ciertas actividades con las cuales lograrse su alcance.

La planeación también se caracterizó por incluir variadas actividades mediante las cuales los estudiantes lograron unas comprensiones importantes frente a lo propuesto; el desarrollo de rutinas de pensamiento, observación de vídeos, análisis de los discursos observados en los vídeos, en los escritos, la posibilidad de participar en grupos y el trabajo individual resultaron óptimas actividades para generar un aprendizaje comprensivo en los alumnos.

En esta acción de planeación se podría incluir una mejor redacción que ofrezca claridad frente a algunas actividades propuestas ya que se quedan cortas ante la comprensión por parte de los lectores. Así mismo, se podría abrir el espacio para que en la rejilla de planeación PIER se incluyan actividades de realización cotidianas con el fin de mejorar la práctica.

Respecto de las acciones de implementación se puede reflexionar que el docente investigador desarrolló las actividades planeadas en la rejilla. Esto permitió hacer un seguimiento a las actividades una por una con lo que se verificó que la variación de lo planeado fue muy

poco; esta variación se dio por cuenta de las participaciones de los estudiantes ya que tendieron a opinar de una manera mucho más amplia por lo cual se podría mejorar en un futuro ciclo este aspecto, brindando mayores temas de conversación en cuanto a la variedad y profundidad, pues podría ser un indicador de las comprensiones de los alumnos.

En este aspecto de implementación es preciso también estimular mucho más la participación por parte de más estudiantes ya que algunos tienden a quedarse callados frente a las preguntas hechas por parte del profesor; por ello se prefirió orientar el desarrollo de rutinas de pensamiento para desarrollar individualmente y luego para socializar.

Se pudo constatar que la gestión de aula estuvo bien definida, los tiempos y los materiales se emplearon bien sin generar desperdicios ni desordenes de tiempos que hicieran correr actividades.

Respecto a las acciones de evaluación se puede reflexionar que la variedad de actividades planeadas fueron un insumo para generar el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental establecer rúbricas de autoevaluación y coevaluación mediante las cuales se establezcan criterios más puntuales para el seguimiento de los aprendizajes.

Con base en lo anterior es fundamental que se continúen planeando y desarrollando actividades que promuevan el uso de los medios de comunicación y sobre todo el uso analítico de la información que circula a través de ellos.

Retomando los RPA se puede decir que el referido al de conocimiento los alumnos lograron identificar y describir cuáles son las características de un texto veraz extraído de un medio de comunicación para fundamentar sus puntos de vista. Por su parte el RPA de propósito que declaraba que los estudiantes fueran capaces de identificar la importancia de apoyar sus puntos de vista en información veraz proveniente de los medios de comunicación para solucionar

problemas contextuales, se puede decir que, en las participaciones, escritos de las rutinas de pensamiento y las socializaciones se constituyeron evidencia constatar su comprensión. Los estudiantes también lograron comparar y analizar la veracidad de información recuperada de textos extraídos de medios de comunicación a través de matrices; en las evidencias se puede ver que al elaborar sus matrices demostraron una comprensión profunda con la que poder opinar en situaciones variadas. Finalmente, fueron capaces de comunicar a sus compañeros la comprensión sobre el uso de información veraz recuperada de los medios de comunicación a través de un mapa mental aplicando al análisis de una situación particular en el caso sobre los primeros auxilios; en ello los alumnos en grupos lograron seleccionar información y hacer un organizador gráfico.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

En este apartado, el docente investigador logró identificar algunos aspectos sobre los cuales mejorar su práctica de enseñanza.

En relación con las acciones de planeación se proyecta incluir en el siguiente ciclo de reflexión actividades cotidianas como el saludo, la oración y la dinámica con el fin de motivar a los estudiantes y estimularlos a la introducción de las actividades planeadas.

En las acciones de implementación se proyecta incluir en los análisis de la información actividades con más variedad de temas e incluir en el desarrollo de las actividades de socialización una mayor cantidad de niños que permita movilizar en mayor medida las comprensiones de los estudiantes. Es fundamental que el docente continúe implementando rutinas de pensamiento que ayuden a visibilizar el pensamiento de los menores y seguir realizando actividades en grupo, con las medidas de bioseguridad establecidos para evitar contagios por el virus COVID-19.

En las acciones de evaluación se proyecta incluir por lo menos una rúbrica de autoevaluación que ayude a internalizar los aprendizajes por parte de los alumnos y con ello se genere una mayor conciencia sobre las comprensiones.

Ciclo #2. Continúa el Análisis de las Prácticas de Enseñanza.

Nombre del ciclo. Ciclo de Reflexión Comprensión e Interpretación Textual.

Foco elegido para el ciclo.

Los miembros del equipo de la Lesson Study definieron como foco la interpretación de textos orales. El grupo colaborativo consideró que luego de trabajar en el ciclo cuyo foco era uso de la información de los medios de comunicación, el paso a seguir se constituía alrededor de la interpretación de textos orales que se desprende a su vez del concepto estructurante comprensión e interpretación textual.

Para definir el foco en esta ocasión se retomaron los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje como elementos generales del macrocurrículo. Así mismo, haciendo una revisión del nivel mesocurricular, específicamente el Marco General del PEI de cada una de las instituciones educativas de los miembros del equipo, se estimó conveniente continuar en la misma línea de trabajo con los estudiantes.

Habilidad o competencia general para desarrollar.

Para el equipo de la Lesson Study fue fundamental continuar con el desarrollo de actividades en torno a la competencia que busca que los estudiantes comprendan el propósito global y específico de textos orales atendiendo a la información implícita y explícita.

Esta competencia le apunta específicamente a lograr la competencia de proponer interpretaciones en profundidad de los textos ya sean orales o escritos con el fin de desarrollar en ellos el diálogo entre los textos o la llamada intertextualidad (MEN, 1998).

Así pues, se propugna en este ciclo de reflexión por ofrecer a los estudiantes actividades que sin alejarse de sus intereses los lleven a proponer interpretaciones de los textos a los que se enfrenten.

Formulación de los RPA en varias dimensiones.

En el presente ciclo de reflexión se establecen los siguientes RPA de conocimiento, de método, de propósito y de comunicación en el marco de EpC.

- RPA de conocimiento. El estudiante comprenderá que la interpretación de textos orales se logra identificando la macroestructura del texto, identificando cuál es la intención comunicativa y la extracción de información relevante.
- RPA de método. El estudiante interpretará textos orales relacionados con las energías alternativas especificando su macroestructura, la predicción de la intención del autor y la extracción de información relevante.
- RPA de propósito. El estudiante comprenderá la importancia de interpretar textos orales con el fin de apoyar sus posiciones críticas.
- RPA de comunicación. El estudiante comunicará sus comprensiones frente a qué es, cómo y el propósito de interpretar textos orales.

Con estos RPA se busca que los menores logren acercarse a la competencia declarada anteriormente.

En la rejilla de reflexión del ciclo #2 se puede ver la planeación de este. (Ver matriz Ciclos De Reflexión - Rejilla LS - Julián Olaya Ramirez.pdf)

Presentación apertura o contextualización del ciclo.

Este ciclo se desarrollará con los estudiantes del grado 5° y lo abordado hace parte de la malla curricular institucional del plan de estudios de la básica primaria propuesta para el presente año en el cuarto periodo académico.

Es de tener en cuenta que, aunque los menores estudian en un contexto de multigradualidad, por cuenta de los aforos a causa de la pandemia por el COVID-19 no se ha logrado desarrollar un ciclo en estos entornos. Es pues como por el momento, mientras que las condiciones de salubridad pública y los entes responsabilizados de la salud y educación permiten trabajar con aforos más amplios, se propone el presente ciclo con el grado mencionado anteriormente.

Sin embargo, es igualmente relevante mencionar que mientras las reflexiones en torno a la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado permitan ir avanzando en la identificación de elementos que hagan mucho más pertinente, se tendrán en cuenta para proponer un futuro ciclo que sea realmente desarrollado en el aula de clases con los estudiantes de los grados que el docente investigador tenga a su cargo.

Planeación de la investigación.

De una manera individual, aparte del trabajo del equipo de la Lesson Study en este punto de la planeación del ciclo reflexivo, el docente investigador determinó recabar la información y de las evidencias a través de vídeos de los momentos clave que pongan de manifiesto el desarrollo de las actividades y demostraciones de las comprensiones logradas por parte de los estudiantes, se tomará fotografías de cada uno de los trabajos elaborados por los menores, audios de las participaciones de los niños y algunas notas tomadas por parte del profesor investigador.

Descripción del ciclo.

Acciones de planeación.

Dado que la planeación institucional mesocurricular incluye tener en cuenta una excusa pedagógica como pretexto para lograr el desarrollo de las competencias de los alumnos, el ciclo se desarrolla en torno al uso de las energías renovables. (Ver Planeación de clase para ciclo de Lesson Julián Olaya.pdf)

En esta primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza de profesor investigador retoma algunas preguntas relacionadas con el trabajo colaborativo en el equipo de la Lesson Study como las siguientes: ¿cómo quiero que mis estudiantes alcancen los RPA para el presente ciclo?, ¿qué desempeños de comprensión se deberán establecer para alcanzar la competencia declarada?, ¿qué actividades son capaces de hacer en el marco de los RPA declarados?, ¿qué líneas sigue el macrocurrículo en el cual se encuentra inserto el plan de estudios de la institución?, según el mesocurrículo ¿qué desea lograr la institución con el trabajo en el aula de clases? y ¿qué acciones se espera que los niños desarrollen cuando se enfrenten a situaciones de la cotidianidad relacionados con la competencia definida?

A partir de estas preguntas el docente planifica cinco actividades en el momento de la exploración. De acuerdo con el ciclo anterior, el docente investigador incluye en la primera parte de la planeación el saludo y junto a este la oración y la dinámica. Seguido presenta a los estudiantes los RPA de una manera general, acción con la cual da a conocer las pretensiones de la clase con el desarrollo de las actividades.

Una segunda actividad tiene que ver con establecer un conversatorio con los niños alrededor del tema de las energías alternativas con el fin de activar conocimientos previos sobre qué es la energía, energías alternativas, tipos de energías alternativas, usos de las energías alternativas, qué energías alternativas se pueden implementar en la región, propósitos de los posibles usos de las energías alternativas en el entorno. Luego se propone la rutina de

pensamiento 3, 2, 1, en la que los menores propondrán 3 ideas, 2 preguntas y 1 comparación sobre qué son las energías alternativas o renovables cuyo objetivo es seguir indagando sobre los conocimientos previos de los menores.

La siguiente actividad es leer al grupo una noticia acerca de las energías renovables y responder la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto; en la rutina cada estudiante escribirá ideas de lo que escuchan y ven. El objetivo es lograr que los alumnos identifiquen elementos que consideren importantes sobre el uso de las energías alternativas. Con la rutina veo, pienso y me pregunto se pretende lograr que los niños expresen sus ideas sobre la importancia del uso de las energías alternativas.

La siguiente actividad planeada se propone presentar a los estudiantes varias imágenes que se van a pegar dentro del salón de clases. Las imágenes serán acompañadas de preguntas relacionadas con las imágenes. Luego desarrollar la rutina de pensamiento conversación sobre el papel. Al desarrollar esta rutina los niños no podrán hablar ya que la rutina así lo demanda. De acuerdo con la reflexión del ciclo anterior, se proyectó dar mayores posibilidades de participación a los estudiantes que no hablaban; así se pretende primero dialogar con el papel para luego leer lo escrito. En esta actividad los niños escribirán en su hoja las respuestas a las preguntas que acompañan las imágenes. Al finalizar el ejercicio se preguntará a los niños qué ideas nuevas les surgieron, qué asuntos en común resultaron, qué ideas les sorprendieron, por qué escribieron lo expresado en los carteles con las imágenes y no otra cosa.

Como actividad de cierre de este primer momento de exploración se propone presentar a los estudiantes un vídeo de una canción sobre las energías alternativas. El objetivo es que los niños la escuchen primero sin mirar el vídeo con el fin de que expresen sus posibles interpretaciones y se imaginen las actuaciones o imágenes que la acompañan. Luego de que los

menores hayan dicho sus interpretaciones, se les mostrará el vídeo como tal para que expresen sus nuevas concepciones acerca de lo que piensan sobre lo que ven. Se animará a los niños a que digan el por qué expresaron sus ideas antes del vídeo y después de verlo, actividad que responde a la visibilización del pensamiento.

En el segundo momento de la investigación guiada, se propone mostrar a los niños en diferentes minicarteles información sobre la tipología textual de textos orales. Es decir, exponer cuáles son las tipologías textuales con su correspondiente y preguntarles qué significa para ellos esta información y para qué les podría servir. Luego escribir en el tablero los títulos texto informativo, texto narrativo, texto argumentativo y textos explicativos; luego pasar entregando a los niños por sus puestos fichas con algunas ideas que denotan funciones de los textos anteriores. El fin es que estos lean su respectiva idea y con cinta las peguen donde ellos consideren. A medida que cada uno vaya pegando su idea en el tablero, se socializará a los demás para que opinen sobre su postura frente a la categoría escogida por cada uno. Animar a cada niño a que explique el porqué de su acción y que a medida del desarrollo de la actividad ofrezca un ejemplo a sus compañeros. A medida que los niños van expresando sus ideas, se puede reacomodar sus ideas pegadas en el tablero con el fin de corregir el ejercicio.

Otra actividad es reproducir un fragmento de entrevista acerca de las energías renovables aplicada a un experto en la materia; luego pedir a los niños que escuchen con atención y en sus cuadernos escriban a qué tipo de texto podría pertenecer dicho audio. Luego volver a colocar la canción y solicitarles que escriban a qué tipología pertenece. Seguido leer un cuento sobre la energía y pedirles que hagan el mismo ejercicio. Posteriormente leer la noticia sobre el uso de las energías alternativas y pedir que realicen la misma acción. El objetivo es que los niños opinen porqué para ellos cada texto escuchado pertenece a la tipología elegida. Se abrirá el espacio para

que los demás compañeros expresen sus opiniones respecto de lo dicho por los otros. Solicitar a los niños que a partir de lo dicho comenten si es necesario reconocer las tipologías textuales orales para interpretarlos.

Después, se propone retomar la noticia leída en el momento de exploración con el fin de que los niños opinen acerca de lo que piensan a partir de su lectura. Además de leer la noticia se muestran las imágenes o fotografías para que amplíen sus ideas. Preguntar a los estudiantes cuál es la intención o propósito comunicativo del autor de la noticia y pedir que lo escriban y comenten si eso es importante para interpretar un texto oral.

También se propone leer a los niños la siguiente idea: para interpretar un texto es necesario establecer la tipología textual, la intención comunicativa del autor y las ideas sobresalientes del mismo. El objetivo es que los estudiantes la analicen y a la luz de lo que se ha hecho hasta el momento opinen si es válido tener en cuenta estos tres elementos para realizar una buena interpretación de los textos orales; finalmente socializar ante los demás compañeros

Como actividad final de la investigación guiada, se propone entregar a los niños hojas de block para que desarrollen la rutina de pensamiento 3, 2, 1. La idea es que los estudiantes ya después de dialogar acerca de la interpretación de textos orales sobre las energías alternativas escriban 3 ideas, 2 preguntas y 1 comparación sobre la interpretación. El objetivo es que se pueda establecer un puente entre lo que dijeron al principio y lo que comprendieron al final de toda la clase. Se busca animar a los menores a que comenten sus nuevas visiones sobre la interpretación, que piensen si sus ideas cambiaron, en qué medida y a qué se debió dicho cambio.

Ya como actividades de proyecto final de síntesis se propone pedir a los estudiantes que preparen un texto mediante el cual expresen qué es interpretar, qué se necesita para interpretar

textos y cuál es el propósito de hacer una buena interpretación. Luego solicitar que lean sus escritos para que los demás opinen su acuerdo o desacuerdo.

Como segunda actividad se propone a los niños que creen un texto teniendo en cuenta lo trabajado en la clase. Puede ser un texto narrativo, informativo o explicativo sobre las energías alternativas o renovables. El fin es que al final lo lean a sus compañeros y estos opinen sobre lo que interpretan a partir de la lectura de los otros.

Finalmente, en esta acción de planeación se propone desarrollar la rutina de pensamiento 1+. El objetivo de este ejercicio es que cada uno escriba en una hoja de 2 a 3 minutos una lista de ideas clave para realizar una interpretación de un texto oral, pero sin leer sus apuntes tomados o ningún material expuesto. Luego cada uno le pasa su hoja a otro estudiante para que escriba su nueva idea. Toman de 1 a 2 minutos para leer la lista y añaden una nueva idea. La adición puede ser una elaboración (agregar un detalle), un nuevo punto (agregar algo que faltaba), o una conexión (agregar una relación entre las ideas). Se repite este proceso unas dos veces. El gran fin es que los niños demuestren sus comprensiones sobre lo que aprendieron sobre la interpretación de textos orales.

Acciones de implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes.

En esta segunda acción constitutiva de la práctica de enseñanza del profesor investigador se colocan en acción las propuestas de la planeación.

De manera específica en la primera actividad cuyo propósito rezaba que se hiciera un saludo, oración y dinámica y se compartieran los RPA a alcanzar con los estudiantes, se pudo evidenciar que estos se mostraron animados y prestos a desarrollar todas las demás actividades.

(Ver AE#1 Presentación RPA y tema.mp4)

En la segunda actividad que tenía como propósito visibilizar el pensamiento de los alumnos, éste se alcanzó de manera plena. Los estudiantes desarrollaron la rutina de pensamiento 3,2,1 y con ella se logró que expresaran sus conocimientos previos sobre el tema a trabajar (las energías alternativas) todos mencionaron por lo menos un saber que tenían adquirido o construido con antelación; muchos pidieron la palabra e hicieron alusión a conocimientos en estrecha relación con el tema a trabajar en la sesión. (Ver Fotos rutina 3,2,1 inicial)

Para la tercera actividad implementada el propósito se logró completamente; en las evidencias se observa que los estudiantes escribieron y socializaron sus interpretaciones iniciales sobre la noticia escuchada, esto ayudó a visibilizar sus ideas. (Ver Fotos rutina veo, pienso y me pregunto)

En relación con el propósito de la cuarta actividad se logró que los menores dieran a conocer sus ideas previas con la rutina conversaciones sobre el papel. Todos expresaron sus ideas previas sobre lo preguntado en cada una de las imágenes presentadas y las socializaron. (Ver Fotos rutina conversaciones sobre el papel , AE#2 Exploración conocimientos previos #1.mp4, AE#2 Exploración conocimientos previos #2.mp4)

Para la segunda parte de la lección en el momento de investigación guiada, el docente logró el desarrollo de las diferentes actividades propuestas e implementadas.

En la primera actividad de la investigación guiada, cuyo propósito era la lectura y la comprensión de los usos de las diferentes tipologías textuales, se mostraron carteles y se entregó material impreso a cada uno de los estudiantes. En la evidencia se logra observar que a partir de la entrega del material de tipologías textuales y de las ideas, cada alumno pasó al tablero con una decisión definida; la de clasificar las ideas impresas. Se logró que, al exponer su elección en la clasificación de las frases, los demás compañeros analizaron sus posiciones y eventualmente

sugirieron realizar mejor su ejercicio. (Ver AIG#1 Clasificación de ideas en tipologías textuales - parte 1.mp4, AIG#1 Clasificación de ideas en tipologías textuales - parte 2.mp4, AIG#1 Clasificación de ideas en tipologías textuales - parte 3.mp4, AIG#1.aac, AIG#1.mp4)

Con la segunda actividad, se logró parcialmente que los estudiantes escucharan los audios propuestos por el profesor y se refirieran solo a los textos de la tipología informativa y narrativa. La tipología argumentativa fue mencionada solo por un discente, pero sin realizar mayor análisis. Sin embargo, los demás sí mencionaron las tipologías narrativa e informativa. (Ver AIG#2 Justificación de la elección del tipo de texto.jpg)

En la siguiente actividad, la intención pedagógica se logró también parcialmente; todos los estudiantes mencionaron que la intención comunicativa del autor de la noticia era enviar un mensaje sobre el medio ambiente, pero pocos comprendieron que la intención era informar sobre el uso de energía renovable por parte de algunas empresas de Antioquia; sin embargo, hubo buena participación. Los niños mencionaron al finalizar la actividad que conocer la intención del autor es relevante para interpretar un texto. (Ver AIG#3 Memo sobre la intención del autor.jpeg)

En la tercera actividad implementada el propósito planeado se logró sin dificultades; cada uno de los menores escuchó la canción primero sin imágenes y luego con las imágenes. En la evidencia se logra ver que expresaron unas comprensiones previas sobre el tema en cuestión. Se observó que las comprensiones iniciales lograron coincidir en la mayoría de las veces con las finales, lo cual fue un indicador de que los estudiantes pueden hacer interpretaciones con pocas dificultades.

El propósito de la cuarta actividad con la que se pretendía alizar qué se necesita para hacer una interpretación de textos orales se logró en buena medida. Todos opinaron que es muy necesario conocer el tipo de texto oral que se tiene y la intención comunicativa de su autor, como

elementos necesarios para interpretar un texto. (Ver AIG#4 Memo sobre análisis de elementos para interpretar un texto oral.jpg)

Finalmente, el propósito de desarrollar la rutina de pensamiento 3,2,1 se logró a cabalidad. En la evidencia se puede observar que los estudiantes demuestran comprensiones diferentes con respecto a las iniciales. Así mismo se les escucha mencionar que sus ideas iniciales se han modificado y se puede apreciar que han cambiado en distintos niveles de profundidad. (Ver 3 2 1 puente final.m4a)

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza el docente investigador desarrolló las actividades en total coherencia con las actividades planeadas e implementadas. En otras palabras, se hizo una evaluación permanente y continua en las actividades desarrolladas.

Se planeó por primera vez una rúbrica de autoevaluación y se aplicó; con esta rúbrica se pretendió que los menores analizaran sus propias comprensiones y lograran valorar sus aprendizajes.

Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo entre los docentes miembros de la Lesson Study se desarrolló al inicio de todo el ciclo al momento de la definición del foco, de la competencia a desarrollar en los menores durante el desarrollo del ciclo y en el momento de la retroalimentación con la escalera de Daniel Wilson.

Cada uno de los profesores del equipo opinaron con conocimiento de causa sobre el foco y la competencia a desarrollar durante el ciclo; los profesores coequiperos ya habían hecho lectura de los documentos nacionales e institucionales propios con el fin de seleccionar los elementos mencionados.

De la misma manera, los pares académicos hicieron retroalimentación de la planeación elaborada por cada uno de ellos, documentos que se intercambiaron y después de analizados se ejecutaron las sugerencias; es de anotar que no todas las sugerencias hechas por los compañeros de equipo son totalmente aplicadas a la planeación; es probable que algunas sugerencias se modifiquen parcialmente con el fin de ajustar la planeación.

Así las cosas, el docente investigador realizó ajustes a las actividades adjuntando una imagen a los textos orales leídos por parte del profesor como estrategia para que los alumnos lleguen a una interpretación más ajustada y precisa; se modificó la actividad al incluir minicarteles que contienen información sobre las tipologías textuales y se aceptó la sugerencia de incluir elementos relacionados con las energías alternativas en el entorno de los estudiantes.

Estas sugerencias permitieron mejora la planeación y por lo tanto la implementación del ciclo reflexivo. (Ver Escalera de retroalimentación de Martha Suárez para Julián Olaya.pdf, Escalera de retroalimentación de Wilder Narváez para Julián Olaya.pdf)

Evaluación del ciclo de reflexión.

Para el docente investigador el haber planeado, implementado y evaluado los aprendizajes de los estudiantes, con la ayuda colaborativa de los maestros del equipo de la Lesson Study, se generó la identificación de algunas fortalezas y oportunidades de mejoramiento que se presentan en la tabla 3.

Tabla 2. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #2.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> - Proposición de un ciclo con base en una excusa pedagógica. - Se mantiene articulación entre el PEI y el macrocurrículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planear roles definidos como el controlador del tiempo y logística.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se planeó ajustando los tiempos para cada una de las actividades. - Se planificó teniendo en cuenta conceptos estructurantes, competencias, RPA, momento de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. - Se definió el concepto estructurante. - Se incluyó una mayor cantidad de desempeños de comprensión. - Se incluyeron actividades de saludo, oración, dinámica. - Se presentaron los RPA de una manera general. - Se incluyeron otras rutinas de pensamiento como 1+ y conversaciones sobre el papel. - El equipo de Lesson Study realizó retroalimentación en la escalera de Daniel Wilson. 	
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Los desempeños de comprensión se ejecutaron sin mayores variaciones. Se estima que en un 97%. - Hay variadas estrategias para asegurar las comprensiones de los alumnos. - Se incluyeron variadas rutinas de pensamiento. - Hubo interacción entre los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario establecer un controlador del tiempo para agenciar el manejo preciso del tiempo. - Se mantiene algunos alumnos que no participan en las socializaciones de los trabajos.
Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Se fomenta la autoevaluación en los estudiantes con la rúbrica. - Hay heteroevaluación continua de los procesos desarrollados por los estudiantes. - Los alumnos en su mayoría demostraron sus comprensiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se precisa el uso de matrices o rúbricas de coevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El profesor investigador haciendo un análisis retrospectivo de la planificación y desarrollo del ciclo y reflexiona en torno a cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

En relación con las acciones de planeación se retoman las reflexiones del ciclo anterior y se planean actividades que subsanen los vacíos o las debilidades identificadas. Es así como

además de continuar con el análisis de coherencia y pertinencia para la planeación del ciclo, revisando el macrocurrículo y el mesocurrículo, se define incluir actividades que promueven el saludo, la oración, la dinámica para disponer positivamente a los estudiantes y como nuevo elemento se incluye la presentación de los RPA, con el fin de que los niños sepan y conozcan las intenciones del trabajo a realizar.

Es positivo que el docente antes de hacer la planeación se hubiera preguntado por aquello que quiere que sus alumnos alcancen, por los desempeños de comprensión que se deberán establecer para alcanzar la competencia declarada, por las actividades que son capaces de hacer los en el marco de los RPA declarados, por las líneas que sigue el macrocurrículo en el cual se encuentra inserto el plan de estudios de la institución, por las declaraciones del mesocurrículo y por las acciones que se espera que los estudiantes desarrollen cuando se enfrenten a situaciones de la cotidianidad relacionados con la competencia definida. Esto permitió definir un derrotero claro para establecer las actividades planeadas.

También resultó positivo que se estableciera el concepto estructurante a abordar, de lo cual partió la definición de desempeños de comprensión pertinentes.

La organización del aula estuvo marcada por la disciplina y las buenas condiciones del ambiente.

Finalmente, se encontró muy positivo el hecho de que el ciclo y sus componentes se planearan en directa relación con una excusa pedagógica que para el caso era el uso de las energías alternativas. Este elemento de la excusa pedagógica se identifica como uno que se priorizará para el próximo ciclo ya que el aula multigrado lo debería retomar, pues en consonancia con el enfoque pedagógico constructivista, la Escuela Nueva contempla la interacción con el entorno en el que vive el menor.

En relación con las acciones de implementación el docente identificó como aspecto positivo que los desempeños de comprensión se ejecutaron con una estimación de un 97%; se concluye reflexivamente que el desarrollo de la excusa pedagógica influyó en el desarrollo de las actividades.

Aunque en la lección se evidencia un buen trabajo por parte de los estudiantes, se nota una constante en la poca participación de algunos; se debe definir en un futuro ciclo estrategias que estimule en mayor medida la participación de estos alumnos; se había propuesto como mejoramiento prospectivo para este ciclo, la propuesta de trabajo con rutinas de pensamiento que primero permita analizar las propias perspectivas de los niños y luego mediante el espacio de socialización se pudiera externalizar o visibilizar sus pensamientos. Sin embargo, es necesario que para el próximo ciclo se mejore esta situación.

Se reflexiona positivamente que los elementos de la EpC se siguen manteniendo como los desempeños de comprensión y los momentos de la clase, lo cual permite dar una mejor organización al desarrollo de la clase.

En cuanto a las acciones de evaluación se resalta como aspecto positivo el hecho de incluir una rúbrica de autoevaluación para que los menores logran verificar y ser conscientes de las comprensiones desarrolladas.

En las acciones de evaluación también se resalta que las rutinas de pensamiento y demás actividades se pensaron para que los alumnos demostraran los avances en términos de las comprensiones y aprendizajes por parte del docente en la heteroevaluación.

Se precisa la planeación de una rúbrica de coevaluación para que los estudiantes logren evaluar a sus pares y se haga más evidenciable el aprendizaje de los menores.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

Uno de los objetivos del análisis del desarrollo del ciclo es el de lograr la comprensión frente a las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Al tenor de ello, se presenta en la tabla

Tabla 3. Esquema de proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión		
Acciones de planeación	Acciones de implementación	Acciones de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Continuar con la planeación de la actividad de saludo, oración, dinámica. - Establecer roles de controlador del tiempo y logística. - Seguir planeando con base en una excusa pedagógica como elemento de la planeación en aula multigrado. - Continuar planificando rutinas de pensamiento variadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar los roles de controlador del tiempo y logística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer rúbricas de coevaluación. - Mantener las rúbricas de autoevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Ciclo #3. Inicia el Análisis de las Prácticas de Enseñanza en el Aula Multigrado.

Nombre del Ciclo: Figuras bidimensionales y tridimensionales.

Foco elegido para el ciclo.

En trabajo colaborativo el equipo de la Lesson Study para definir el foco en esta ocasión, revisaron los Estándares Básicos de Competencia, los Derechos Básicos de Aprendizaje como elementos generales del macrocurrículo, y el Marco General del PEI a nivel mesocurricular. A partir de este análisis se definió como foco para este ciclo la interpretación y relación de las figuras bidimensionales y tridimensionales.

Habilidad o competencia general para desarrollar.

El equipo colaborativo de la Lesson Study reflexionó sobre la importancia de continuar con el desarrollo de la competencia interpretativa. Teniendo en cuenta que el concepto

estructurante propuesto es amplio, abarcador y transversal en este ciclo, los alumnos realizarán interpretaciones de manera integral y específica entre las figuras bidimensionales y tridimensional de una manera contextualizada. El desarrollo de esta competencia permitirá llevarlos a relacionar los objetos del entorno desde la reflexión y manipulación de las figuras geométricas bidimensionales hasta la creación de nuevas representaciones tridimensionales.

Teniendo en cuenta el contexto de aula multigrado en el cual se va a desarrollar el ciclo, el grupo define las siguientes competencias que deberán alcanzar los estudiantes al finalizar la Lesson: Grado 3º, describe y representa formas bidimensionales y tridimensionales de acuerdo con las propiedades geométricas. Grado 4º, identifica, describe y representa figuras bidimensionales y cuerpos tridimensionales, y establece relaciones entre ellas. Grado 5º, identifica y describe propiedades que caracterizan un cuerpo en términos de la bidimensionalidad y la tridimensionalidad y resuelve problemas en relación con la composición y descomposición de las formas.

Formulación de los RPA en varias dimensiones.

Para este ciclo de reflexión se establecen RPA de conocimiento, de método, de propósito y de comunicación en el marco de EpC.

- RPA de Conocimiento: Grado 3º, el estudiante identificará las propiedades de formas bidimensionales y tridimensionales que se encuentran en su entorno. Grado 4º, el estudiante reconocerá los cuerpos geométricos de su contexto atendiendo a las relaciones entre la posición de las diferentes caras y aristas. Grado 5º, el estudiante reconocerá las relaciones intra e inter figurales en objetos de su contexto.
- RPA de Propósito: Grado 3º, el estudiante reconocerá la importancia de reconocer las propiedades de las formas bidimensionales y tridimensionales. Grado 4º, el estudiante

comprenderá la importancia de identificar las caras y aristas para identificar cuerpos geométricos. Grado 5º, el estudiante comprenderá la importancia que tiene determinar las mediciones reales de una figura a partir de un registro gráfico.

- RPA de Método: Grado 3º, el estudiante interpretará, comparará y justificará las propiedades de las formas bidimensionales y tridimensionales que observa en su entorno. Grado 4º, el estudiante comparará y diferenciará cuerpos geométricos de su entorno según la posición de las diferentes caras y aristas. Grado 5º, el estudiante relacionará objetos tridimensionales y sus propiedades con sus respectivos planos.
- RPA de Comunicación: Grado 3º, el estudiante representará formas bidimensionales y tridimensionales tomando en cuenta sus características geométricas comunes y realiza comparaciones entre ellas. Grado 4º, el estudiante armará, desarmará y creará figuras bidimensionales y cuerpos tridimensionales de su entorno. Grado 5º, el estudiante construirá y descompone figuras planas y sólidos de su entorno a partir de medidas establecidas. En la rejilla de reflexión del ciclo #3 se pueden observar las competencias, RPA y planeación general (Ver Rejilla LS#3 - 07-18 de marzo 2022...xlsx)

Presentación apertura o contextualización del ciclo.

El ciclo se desarrollará en un aula multigrado para atender a los alumnos de los grados de tercero, cuarto y quinto de básica primaria. Igualmente, hace parte de la malla curricular institucional y del plan de estudios propuesto para el presente año en su segundo periodo académico.

Planeación de la investigación.

Separadamente del trabajo del equipo de la Lesson Study, el docente investigador determinó recabar la información a través de vídeos, registro fotográfico y anotaciones realizadas

por parte del profesor investigador que pongan en evidencia el desarrollo de las actividades y comprensiones logradas por parte de los estudiantes.

Descripción del ciclo.

Acciones de planeación.

Se determina como primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza, la cual “requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles” (Díaz-Barriga et al.,2012, p. 13). De acuerdo con la anterior cita se puede expresar que en este momento se fijan de manera organizada, coherente, pertinente y articulada las diferentes estrategias de enseñanza que busquen alcanzar las competencias establecidas.

Es aquí, donde el docente investigador diseña la planeación teniendo en cuenta el foco escogido por el grupo colaborativo. A la par, durante el diseño establece las estrategias de enseñanza aprendizaje de tal forma que se pudiera evidenciar la articulación con el tópico generativo propuesto para el periodo académico. Igualmente, presenta rutinas de pensamiento para ser implementadas en los diferentes desempeños de comprensión, los cuales serán propuestos secuencialmente de manera contextualizada.

Antes de iniciar con la planeación del momento de exploración, el profesor retoma algunas preguntas relacionadas con el trabajo colaborativo realizado con el equipo de la Lesson Study. A partir de esta reflexión, el docente investigador decide tener en cuenta los aprendizajes de la clase anterior y diseñar un desempeño de comprensión que le permitiera identificar los saberes previos de los alumnos. Teniendo en cuenta el contexto de aula multigrado en el cual se va a implementar la Lesson, el docente establece actividades en las cuales se realizará un trabajo colaborativo intergrado a partir de la interacción de saberes entre diferentes grados de

escolaridad. Seguidamente, diseña desempeños de comprensión para reconocer los aprendizajes previos por cada grado de escolaridad.

Seguidamente, el docente investigador determina los desempeños de comprensión para el momento de investigación guiada enmarcados dentro de un trabajo colaborativo e individual por grado. Es aquí donde decreta estrategias de enseñanza aprendizaje que lleven al alumno a observar, manipular material, realizar comparaciones con elementos del entorno, modelar figuras y reflexionar sobre las características de las figuras bidimensionales y tridimensionales según fuese el caso.

Finalmente, para el momento de proyecto de síntesis el docente investigador propondrá mediante un trabajo individual transferir lo aprendido partiendo de la construcción y análisis de figuras bidimensionales y tridimensionales diferenciando sus las características al realizar comparaciones entre las mismas y establecer alguna relación o conexión con la soberanía alimentaria. (Ver Módulo de aprendizaje de Matemáticas - aula multigrado.docx, Planeación área de Matemática - aula multigrado.docx)

Acciones de implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes.

En el desarrollo de la implementación en el aula de las diferentes actividades que el profesor planeó Se realizaron las siguientes actividades como desempeños de comprensión; es de anotar que los desempeños de comprensión son actividades que permiten el desarrollo de la comprensión de los estudiantes propuestos al interior del marco de la EpC.

Una primera actividad que se desarrolló en el momento de exploración fue la de saludar al grupo, orientar una dinámica de aprestamiento y ofrecer información acerca del concepto que se iría trabajar en el área de matemáticas junto con la presentación de los RPA y la temática a abordar. Este desempeño de comprensión aun cuando no genera mayores comprensiones en los

estudiantes sí permite que haya una predisposición cognitiva para el aprendizaje por parte su parte; el profesor investigador considera que socializar a quienes aprenden aquello que se espera lograr al finalizar la clase o la intervención es importante a la hora de evaluar sus habilidades o competencias. (Ver RPA a trabajar.jpg)

La segunda actividad en el momento de exploración se desarrolló con los estudiantes de los grados tercero o cuarto y quinto al tiempo; en esta se les mostró un vídeo denominado soberanía alimentaria descargado de YouTube en el cual se mencionan los usos de los fertilizantes y agrotóxicos; así mismo se mostró un vídeo sobre la contaminación por herbicidas e insecticidas con el objetivo de que los estudiantes reflexionen frente al uso de estos elementos contaminantes y el cuidado del medio ambiente. (Ver CL3 - ME - Relación entre lo visto y la realidad)

La siguiente actividad del momento de exploración consistió en que los alumnos en trabajo colaborativo observaran las imágenes relacionadas con el vídeo observado y respondieran preguntas alusivas al lugar donde observaron esas imágenes, las funciones que presta, las formas que tienen, el nombre que tienen esas imágenes, en qué se relacionan entre ellas y qué elementos del entorno se parecen a lo observado. El objetivo era permitir a los estudiantes que de una manera intergradual opinaran sobre las diferentes imágenes observadas e hicieran una relación con sus propias vivencias en las parcelas o en los lugares donde moran sobre la sana alimentación. (Ver CL3 - ME - Análisis de imágenes observadas)

Ya en el momento de la investigación guiada el profesor propuso diferentes actividades; así pues una de las primeras fue solicitarles que observaran imágenes de figuras para relacionarlas con las figuras bidimensionales y tridimensionales de su entorno; así mismo se les pidió establecer semejanzas y diferencias explicando que tuvieran en cuenta para hacerlo y

finalmente respondieron preguntas sobre el nombre de las figuras, la forma que tienen, cómo se llaman las partes de las figuras y si corresponden una figura sólida o plana. (Ver CL3 - MIG - Identificación de cuerpos en el entorno)

Luego se propuso una actividad relacionada con la identificación de figuras geométricas vistas en la casa indicando si son figuras planas o sólidos; asimismo, se les pidió que relacionaran la forma con los objetos de la casa y qué tuvieron en cuenta para realizar esta relación. El objetivo era que los estudiantes lograran identificar las formas de las figuras u objetos de la casa con las figuras geométricas planas y sólidas, es decir las figuras bidimensionales y las tridimensionales. (Ver CL3 - MIG - Identificación de figuras en el entorno)

Otra de las actividades desarrolladas con los estudiantes consistió en elaborar sólidos geométricos utilizando plastilina e identificar cada una de sus partes como caras, aristas y ángulos. El fin de la actividad era que los niños elaboraran los cuerpos sólidos identificando sus partes componentes en relación con lo trabajado en la clase. (Ver CL3 - MIG - Elaboración de sólidos con plastilina)

La siguiente actividad consistió en entregar cajas de cartón a los estudiantes con el fin de desbaratarlas e identificaran los componentes de sólidos geométricos; así lograron identificar las caras, las aristas y los vértices. (Ver CL3 - MIG - Observación de cajas, identificación elementos de prismas)

Como cierre del momento de investigación guiada el profesor propuso una actividad mediante la cual los estudiantes debían buscar alguna relación o conexión entre lo estudiado respecto de los sólidos geométricos o figuras planas y alguna aplicación con el tópico generativo de la soberanía alimentaria definida para la básica primaria de la institución educativa. (Ver CL3 - MIG - Reflexión inicial sobre los envases de los plaguicidas)

Como actividades de proyecto final de síntesis se propuso a los estudiantes el análisis de imágenes relacionadas con agrotóxicos; a partir de estas imágenes los alumnos debían establecer relaciones entre estas con alguna situación relacionada con la soberanía alimentaria; el objetivo era que mostraran sus ideas o comprensiones respecto de la necesidad de tener una buena alimentación en relación con los agrotóxicos. (Ver CL3 - MPFS - Análisis de imágenes)

Otra actividad de proyecto final de síntesis fue la de desarrollar la rutina de pensamiento veo pienso y me pregunto con respecto a algunas imágenes seleccionadas de internet en relación con los agrotóxicos y su potencial daño para la salud humana; así los estudiantes debían escribir 3 ideas dos preguntas y una analogía al respecto. (Ver CL3 - MPFS - Interpretación de noticia sobre agrotóxicos)

Finalmente, para el cierre del momento de proyecto final de síntesis se presentó una actividad a los estudiantes mediante la cual debían crear sólidos geométricos explicando cada una de sus partes; el objetivo de la actividad era que los alumnos comprendieran las formas de los sólidos geométricos sus partes y su relación con el medio. (Ver CL3 - MPFS - Conclusión diferencias entre figura plana y sólido, CL3 - MPFS - Presentación del sólido armado y reflexión)

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Según Bloom, 1975 esta acción constitutiva se logra cuando se recopila de manera sistemática evidencias e información pertinente que permiten medir el grado de avance o desempeño de cada uno de los alumnos. Teniendo en cuenta lo anterior mencionado, el profesor investigador consideró la evaluación como un proceso en el cual a partir de las evidencias se emiten juicios sobre el nivel de aprendizaje de cada estudiante y se establecen estrategias que le permitan llevarlos al siguiente nivel. Por otro lado, el discente asumirá el rol de autoevaluador y

coevaluador y reflexionará sobre el alcance de sus aprendizajes según los RPA propuestos. La evaluación de los aprendizajes que se realizó permitió evidenciar el avance de los aprendizajes alcanzados mediante la observación continua y la retroalimentación permanente. La evaluación partió de elementos como: la construcción de figuras, exposición de las modelaciones y diligenciamiento de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por parte del profesor investigador.

Trabajo colaborativo.

En trabajo colaborativo de triadas, se desarrolló desde el inicio del ciclo al definir el foco y las competencias a desarrollar. De la misma manera, se realizó en el momento de la retroalimentación utilizando como instrumento la escalera de Daniel Wilson (1999). A partir de la reflexión realizada el profesor realiza las aclaraciones pertinentes y visualiza las oportunidades de mejora bajo otra perspectiva. (Ver Escalera de retroalimentación de Martha para Julián Olaya.pdf, Escalera de retroalimentación de Wilder Narváez para Julián Olaya.pdf)

Evaluación del Ciclo de reflexión.

En la siguiente fase de la metodología de la Lesson, el grupo colaborativo reflexionó sobre los sucesos que se presentaron durante la práctica de enseñanza con el propósito de reconocer las posibles mejoras que se tendrían en cuenta para el nuevo ciclo. En la siguiente tabla se puede evidenciar aspectos positivos y aspectos a mejorar como puntos de partida para próximo ciclo.

Tabla 4. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #3.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> - El diseño de una planeación articulada a partir de un hilo conductor. - RPA definidos para con claridad y pertinencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta fortalecer más el diseño de la planeación para un aula multigrado.

	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades propuestas secuencialmente en el marco de la EpC. - Instrumentos pertinentes para el seguimiento del aprendizaje. 	
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de la modelación se fortalece el aprendizaje. - La comparación permite contextualizar un saber. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta mejorar la distribución de los desempeños de comprensión de acuerdo con un tiempo.
Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La implementación de rúbricas de autoevaluación y coevaluación crean interés desafío y responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta definir acciones concretas de retroalimentación entre pares.

Fuente: elaboración propia.

Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Implementando la metodología de la Lesson Study el docente investigador diseñó e implemento una práctica de enseñanza en el área de Matemática, para un contexto de aula multigrado con estudiantes de 3º., 4º. y 5º. de Básica Primaria. Antes de iniciar la planeación, el docente investigador realizó la articulación del currículo atendiendo a la diversidad escolar del aula multigrado, la cual le va a permitir crear un espacio en el cual los estudiantes pueden interactuar en algún momento de la de la práctica de enseñanza. Para realizar esta articulación el docente investigador atendió a las orientaciones expuestas en los lineamientos del macro y meso currículo.

La planeación se estableció con el propósito de lograr un proceso de enseñanza aprendizaje multigrado-efectivo, demarcado por unos RPA como facilitadores para verificar las comprensiones adquiridos por los estudiantes. Otro aspecto de gran importancia fue la articulación del tópico generativo el cual permitió vincular de manera interdisciplinaria la visión del Proyecto Educativo Institucional con la planeación curricular. Igualmente, las sugerencias realizadas por los pares académicos le permiten al docente investigador reflexionar sobre su práctica de enseñanza iniciando en una planeación propia para aula multigrado. Es por esto por lo que la planeación inicial presentó algunas transformaciones pedagógicas, donde según los

aportes del grupo colaborativo se debería tener en cuenta un aprendizaje por niveles de complejidad según los grados de escolaridad presentes en el aula multigrado.

El grupo colaborador en la acción de implementación del ciclo consideró relevante la aplicación de estrategias de enseñanza a partir de la manipulación y modelación la cual logra que el alumno realice interpretaciones y producciones comparando las figuras con objetos del entorno.

Así mismo, el docente investigador considera muy relevante analizar cómo circula dentro del ambiente de aprendizaje del aula multigrado un conocimiento a partir de la integración gradual e intergradual de los estudiantes, donde se puede vivenciar el aprendizaje mutuo, en el cual uno aprende de otro. Igualmente, al manipular diferentes recursos modelando y elaborando sus propias creaciones los llevó hacia una comprensión más profunda.

Es importante resaltar que la implementación de rutinas de pensamiento le permitió al profesor conocer las comprensiones de los estudiantes y tener un acercamiento al proceso de retroalimentación. La evaluación de los aprendizajes fue continua y constante. Se realizó en cada uno de los momentos de clase teniendo en cuenta los RPA definidos al inicio de la planeación. Las estrategias implementadas de modelación y comparación permitieron también evidenciar las comprensiones a las cuales los estudiantes habían llegado.

La reflexión constante le da la oportunidad al docente investigador comprender el impacto que se ha generado en las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de tal forma que lo lleven a comprenderla para así poder transformarla. Igualmente, le permitió acercarse hacia la investigación colaborativa y a la práctica pedagógica basada en evidencia.

Una de las reflexiones importantes que el profesor investigador ha llegado durante el presente ciclo es la importancia que tiene seguir acercándose a la práctica de enseñanza efectiva

en un aula multigrado. Lograr articular los aprendizajes para un entorno multigrado es entender de qué manera la circulación de un aprendizaje enriquece la comprensión de un saber.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

Con los hallazgos del ciclo, el profesor investigador reflexiona y reconoce las oportunidades de mejora proyectadas para el siguiente ciclo de reflexión.

- Implementar estrategias de enseñanza aprendizaje propias de un aula multigrado.
- Diseñar desempeños de comprensión con trabajo colaborativo intergradual en los diferentes momentos del ciclo.
- Seguir tipificación de los conceptos estructurantes para aula multigrado.
- Establecer diferentes escenarios de trabajo colaborativo en cada uno de momentos de la práctica de enseñanza.
- Seguir fortaleciendo acciones de retroalimentación para mejorar las comprensiones de los estudiantes.

Ciclo #4. Continúa el Análisis de las Prácticas de Enseñanza en Aula Multigrado

Nombre del Ciclo: Textos Literarios del Género narrativo.

Foco elegido para el ciclo.

El equipo conformado por los tres docentes que hacen parte de la triada investigativa definió para el presente ciclo número cuatro el foco denominado textos literarios del género narrativo; para el grupo de profesores este ciclo resultó de mucha importancia dado que según los estándares básicos de competencia y en los derechos básicos de aprendizaje es necesario que los estudiantes continúen desarrollando las habilidades lectoras y escritoras alrededor de situaciones de su vida cotidiana.

De acuerdo con el mesocurrículo representado principalmente en el PEI del Establecimiento Educativo y en sus anexos como lo son el plan de área y el plan de aula el desarrollo de competencias escriturales y lectoras es primordial en el desarrollo de integral de los estudiantes pues aporta habilidades para desarrollar pensamiento crítico.

Habilidad o competencia general para desarrollar.

En relación con las competencias a desarrollar en los estudiantes de los grados tercero cuarto y quinto el equipo investigativo logró consensuar las siguientes cada grado:

Grado 3o. Escribe e interpreta leyendas atendiendo a características formales, saberes, intereses y experiencias.

Grado 4o. Crea mitos teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de su contexto.

Grado 5o. Identifica información sobre contextos culturales e históricos que ocurren en textos literarios del género narrativo.

Estas competencias tienen que ver con la capacidad que del estudiante de producir textos de acuerdo con el contexto en que se encuentran; por ello se dará prioridad a la producción escrita e interpretación lectora. En la rejilla de reflexión del ciclo se pueden ver las competencias, RPA y desempeños de comprensión definidos por el profesor. (Ver matriz ciclo de reflexión - rejilla LS - 2 al 13 de mayo del 2022xlsx)

Formulación de los RPA en varias dimensiones.

En este ciclo de reflexión el profesor investigador consideró importante planear resultados previstos de aprendizaje en concordancia con el concepto estructurante y con la dimensión de la comprensión. En seguida se muestran los RPA proyectados:

- RPA de Conocimiento: Grado 3o. identificará las características de una leyenda. Grado 4o. comprenderá cuáles son los elementos que componen un mito. Grado 5o. reconocerá la estructura textos literarios del género narrativo (cuento, fábula, mitos y leyendas).
- RPA de propósito: Grado 3o. comprenderá la importancia que tienen las leyendas para la cultura de un pueblo. Grado 4o. comprenderá la importancia que tienen los mitos para la cultura de un pueblo. Grado 5o. comprenderá el propósito que tiene el contexto histórico y cultural que recrea un texto literario del género narrativo.
- RPA de método: Grado 3o. establecerá relaciones de correspondencia entre personajes, acciones y contextos en leyendas que lee. Grado 4o. construirá planes textuales para escribir mitos. Grado 5o. comprenderá cuáles son las semejanzas y diferencias de los textos literarios del género narrativo (cuento, fábula, mitos y leyendas).
- RPA de comunicación: Grado 3o. interpretará leyendas y creará otras a partir de su imaginación. Grado 4o. interpretará mitos y creará otros a partir de su imaginación. Grado 5o. interpreta textos literarios del género narrativo (cuento, fábula, mitos y leyendas) y producirá nuevos ejemplos.

(Ver Modulo de aprendizaje Lenguaje - aula multigrdo.docx, Planeación Lengua Castellana - aula multigrado.docx)

Planeación de la investigación.

El equipo de investigación de la Lesson Study definió recabar la información resultante del presente ciclo de reflexión a través de fotografías de los trabajos de los estudiantes, de audios y de videos que dieran cuenta de sus comprensiones y de sus reflexiones alrededor de la propuesta pedagógica del docente.

Descripción del ciclo.

Acciones de planeación.

En las acciones de planeación el docente presenta una serie de actividades a los estudiantes que permite desarrollar en ellos reflexiones alrededor de la comprensión y producción de textos narrativos. Estas actividades permitirán que los alumnos desarrollen competencias escriturales y lectoras sobre sus propias producciones.

La primera actividad planeada por parte del profesor es la presentación de los resultados previstos de aprendizaje a alcanzar por parte los estudiantes; esta actividad da cuenta de la necesidad de que los ellos conozcan aquellos aspectos sobre los cuales se les va a evaluar alrededor de la propuesta que el profesor planea, siendo absolutamente necesario que los estudiantes se predispongan cognitiva y actitudinalmente hacia el aprendizaje y comprensiones. Luego se mostrará un vídeo con el fin de iniciar con la reflexión acerca de la escritura de textos narrativos; con este vídeo denominado Los Fantásticos libros Voladores de Sr. Morris Lessmore se busca incidir a los estudiantes en la importancia de producir textos a partir de sus propias vivencias. Después los menores en una lluvia de ideas compartirán ideas sobre el video y escribirán sus apreciaciones en la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. Para finalizar el momento de exploración de los saberes previos de los estudiantes en trabajo colaborativo de diferentes grados de escolaridad se observará imágenes, a partir de las cuales definirán, de acuerdo con sus saberes, la clase de texto que representa cada una y colocan la palabra donde corresponda. Finalmente, en una exposición compartirán su trabajo.

Ya en el momento de investigación guiada se presentará a los alumnos una serie de vídeos sobre textos narrativos como cuentos, leyendas y mitos; se les entregará una rúbrica de análisis de texto con el fin de que analicen cada uno de los textos que se le presente. El objetivo es que cada estudiante identifique que en los textos hay elementos explícitos.

Enseguida se entregará a los niños una matriz en la cual escribirán los principales hechos ocurridos en los textos mostrados; y a través de la rutina de pensamiento color, símbolo e imagen realizarán en una representación de los hechos ocurridos de los elementos identificados en los textos.

La siguiente actividad consiste en que los alumnos, en la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso reflexionen en torno a las características identificadas de cada uno de los textos; el análisis se hará alrededor de los textos narrativos mito y leyenda. Y para finalizar el momento de investigación guiada se entregará a los estudiantes una matriz con el fin de que analicen los elementos y los momentos de desarrollo de los textos; en ellos deberán relacionar los personajes que aparecieron en las historias, los ambientes y lo que sucedió en el inicio, nudo y desenlace.

Ya en el momento de proyecto final de síntesis el profesor propone la creación de mitos y leyendas propios atendiendo las características del entorno; y a través de la rutina de pensamiento titulares, se buscará que los estudiantes escriban lo que han aprendido y comprendido hasta el momento acerca de la producción e interpretación de textos literarios narrativos.

Finalmente, se les pedirá que comenten qué se necesita comprender para poder escribir un texto narrativo como mito o leyenda, en estos comentarios los estudiantes mostrarán sus comprensiones alrededor de aquellos elementos necesarios para poder escribir un texto narrativo.

Acciones de implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes.

Haciendo referencia a las actividades o acciones de implementación en escenario de aprendizaje que se desarrollaron a partir de la planeación del ciclo de reflexión #4 se exponen a

continuación de diferentes acciones que llevaron los estudiantes a tener comprensiones profundas sobre el foco a desarrollar.

La primera actividad fue la presentación de los resultados previstos de aprendizaje, con la cual se buscaba que los discentes se predispusieran de manera cognitiva y de manera actitudinal para el desarrollo de las diferentes actividades. Los estudiantes demostraron adaptarse fácilmente a las actividades una vez conocidos los resultados previstos de aprendizaje. (Ver CL4 - MEx Presentación RPA)

Luego se hizo la presentación de un vídeo sobre la escritura de libros o textos y los estudiantes a partir de ello desarrollaron la rutina de pensamiento veo pienso y me pregunto con el fin de explorar los conocimientos previos sobre la interpretación y producción textual. Los alumnos demostraron que tenían conocimientos someros acerca de la escritura de textos su uso ejemplos formas tipos y intenciones. (Ver CL4 - ME - Rutina Veo, Pienso y Me pregunto)

La siguiente actividad del momento exploración consistió en entregar una serie de imágenes de diferentes tipos de texto narrativo con el fin de que pudieran mostrar lo que pensaban frente al tipo de texto presentado; los estudiantes demostraron tener conocimiento sobre la tipología textual narrativa ya que organizaron en una exposición sus diferentes comprensiones frente a la intención de cada uno de ellos, de esta manera dieron a conocer sus saberes previos frente al foco. (Ver CL4 - MEx - Exposiciones)

Ya en el momento de investigación guiada se pusieron en acción las siguientes actividades:

Al desarrollarse la primera actividad que consistió en entregar a los estudiantes textos relacionados con la tipología narrativa mitológica, lograron analizar cada uno de ellos con base en la macroestructura textual; así pues, los menores escribieron lo que sucedió al inicio, en el

momento del nudo y en el momento del desenlace después de haber leído cada uno de estos. (Ver CL4 - MIG - Análisis de mitos y leyendas). De la misma manera, los niños diligenciaron una rúbrica de análisis de texto que contenía elementos como personajes, acciones y contexto, elementos fundamentales al momento de comprender diferentes historias; Según estas rúbricas los estudiantes comprendieron muy bien cada 1 de estos elementos lo cual les permitiría Comprender interpretar y producir nuevos textos. (Ver CL4 - MIG - Rúbrica de análisis de textos)

En la siguiente actividad de este momento de investigación guiada el profesor presentó una matriz en la cual los estudiantes escribieron cuáles son los elementos empleados para escribir textos narrativos. En estas matrices los alumnos se refirieron a cuáles son los personajes y los ambientes de textos como mitos y leyendas; así mismo, se refirieron a las acciones que suceden al inicio, en el nudo y en el desenlace de los mitos y las leyendas. (Ver CL4 - MIG - Elementos de los textos)

Luego el docente investigador pidió a los estudiantes que desarrollaran la rutina imagen, color y símbolo mediante la cual se buscaba que éstos hicieran una conexión entre diferentes textos narrativos como mitos o leyendas de la región y alguna representativa, un color y un símbolo; al finalizar, los menores presentaron sus trabajos comentando la imagen el color el símbolo con los cuales relacionaron las historias entregadas. (Ver CL4 - MIG - Rutina Color, Símbolo, Imagen)

El siguiente desempeño de comprensión desarrollado con los estudiantes en el momento de investigación guiada consistió en pedirles el diligenciamiento de la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso, con el objetivo de que éstos lograran identificar sus saberes antes de iniciar la clase y al finalizar. Los alumnos lograron encontrar diferencias entre sus saberes

previos y sus comprensiones posteriores en relación con las leyendas y los mitos, su escritura, su propósito o su intención y su estructura. (Ver CL4 - MIG - Rutina Antes pensaba y Ahora pienso). De la misma manera el profesor aplicó la rutina de pensamiento denominada titulares con el objetivo de que los estudiantes a través de frases sencillas y contundentes a modo de titulares de noticia entregaran sus comprensiones o aprendizajes sobre el foco definido para la Lesson; con esta rutina demostraron haber comprendido muchos elementos alrededor del propósito, estructura, intención y escritura sobre los mitos y las leyendas. (Ver CL4 - MIG - Rutina titulares. ¿Qué he aprendido?)

Las actividades desarrolladas en las acciones de intervención correspondiente al momento de la clase de proyecto final de síntesis consistieron en dar la oportunidad al estudiante de aplicar aquellos conocimientos o comprensiones desarrollados y construidos durante el momento de investigación guiada.

Así, el profesor solicitó a los estudiantes a través de una socialización oral que mencionaran los diferentes elementos a tener en cuenta al momento de producir un texto escrito como leyenda o mito. Los niños lograron demostrar sus conocimientos frente a dichos elementos como aspectos necesarios para producir e interpretar un texto escrito. (Ver CL4 - MPFS - Análisis de elementos de los géneros narrativos); igualmente, el profesor recibió de parte de los estudiantes opiniones frente a las diferencias entre un mito y una leyenda. (Ver CL4 - MPFS - Diferencias entre textos)

Para finalizar el momento de proyecto final de síntesis el profesor propuso a los estudiantes una actividad mediante la cual estos debían escribir un texto narrativo, bien fuera una leyenda o un mito en relación con el contexto. Luego, en trabajo colaborativo entregaron sus propuestas, fueron leídas y mencionaron argumentos acerca del por qué escribieron estas

historias, lo cual demostró una profunda comprensión en torno a la interpretación y producción textual. (Ver CL4 - MPFS - Elaboración de leyendas y mitos)

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Dado que las acciones de evaluación son importantes a la hora de verificar las comprensiones y aprendizajes de los estudiantes el profesor de acuerdo con las reflexiones hechas en los ciclos anteriores define desarrollar actividades puntuales de auto, co y heteroevaluación; asimismo el desarrollo de actividades de retroalimentación.

En las acciones de evaluación de los aprendizajes el profesor determina realizar seguimiento permanente a los aprendizajes o comprensiones de estos a través de rutinas de pensamiento como antes pensaba y ahora pienso y titulares; de la misma manera acciones de retroalimentación permanente sobre lo desarrollaron la clase. Es de anotar que los estudiantes participan en su evaluación a través de la escalera de la retroalimentación, a través del uso de rúbricas coevaluación y por parte del docente para verificar sus comprensiones, el desarrollo de rúbricas de heteroevaluación con criterios definidos respecto de lo trabajado en clase. (Ver CL4 - MEv - Evaluación de aprendizajes, CL4 - MEv - Evaluación de las actividades)

Trabajo colaborativo.

En el desarrollo de las actividades de análisis al inicio y al final del ciclo planeado, el equipo de investigación conformado por los docentes de la triada participó de una manera activa tanto en la planeación general de las competencias, del foco y de los resultados previstos de aprendizaje, como en el análisis de los resultados del ciclo junto con sus evidencias recabadas.

Se resalta el hecho de que los profesores de una manera responsable participan en la evaluación del desarrollo del ciclo utilizando la escalera de la metacognición de Daniel Wilson; a través de este instrumento los docentes hicieron comentarios puntuales sobre sus apreciaciones

de lo desarrollado por sus pares teniendo la oportunidad de sugerir, valorar y aclarar situaciones acerca de la planeación hecha por cada uno. (Ver Escalera de retroalimentación de Martha Suárez.pdf, Escalera de retroalimentación de Wilder Narváez.pdf)

Evaluación del Ciclo de reflexión

El profesor investigador junto con el grupo colaborativo de la Lesson, en la sexta fase, identificaron algunos aspectos fuertes y otros débiles los cuales constituirán oportunidades de mejoramiento para un nuevo ciclo y son expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 5. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #4.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> - El concepto estructurante permite la articulación de las diferentes actividades. - Los resultados previstos de aprendizaje demuestran aquellas comprensiones que se espera que los estudiantes demuestren al finalizar la clase. - Se evidencian elementos de El marco en la enseñanza para la comprensión. 	Se reconoce como debilidad la manera como debe circular el aprendizaje; pues debería ser más evidente del trabajo colaborativo entre los diferentes grados.
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo con activo integrado permitió que los estudiantes mejorarán sus comprensiones. - Las rutinas de pensamiento permitieron determinar los conocimientos previos y las comprensiones de los estudiantes. - Los diferentes desempeños de comprensión estaban alineados con el foco lo cual permitió que los estudiantes siempre giraran en torno a un concepto estructurante. 	Es necesario planificar de una manera más específica el trabajo en el momento de implementación en relación con desempeño de comprensión intergraduales.
Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Las rúbricas de metacognición permiten que el estudiante sea consciente de su proceso de aprendizaje. - Las diferentes actividades de evaluación como por ejemplo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación permitieron evidenciar las comprensiones de los estudiantes. 	Es necesario hacer rutinas de pensamiento que evalúen los conocimientos construidos por los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Reflexión General Sobre el Ciclo Desarrollado

Al finalizar la planeación, la intervención o implementación y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes definidos para este ciclo de reflexión, el profesor investigador junto con el equipo de la triada investigativa se permitió realizar una evaluación del ciclo desarrollado.

Para iniciar, el profesor resalta la planeación para el aula multigrado en la cual según Boix y Bustos (2014) surge la diversidad y heterogeneidad dadas las condiciones de multigradualidad; esto permitió a los estudiantes de los grados inferiores aprender de los compañeros de los grados superiores y viceversa; en tal sentido, es fundamental que la planeación para el aula multigrado tenga en cuenta los diferentes niveles de comprensiones que llevan al salón y que las expresan a través de la activación de los saberes previos y en el momento de desarrollo de nuevos conocimientos en razón a que los estudiantes socializan entre ellos todos sus conocimientos.

Para lograr una planeación para un aula multigrado que responda a las diferentes necesidades, intereses de los estudiantes, el docente precisó la revisión de los diferentes documentos pertenecientes al macrocurrículo y el mesocurrículo; por tal razón, se escogió un foco que fuera transversal al desarrollo de las diferentes competencias. Esta es una razón fundamental para que el docente logre concatenar las variadas actividades planificadas anticipándose a las comprensiones de los menores atendiendo al contexto en el cual se desarrolla la clase.

De la misma manera, el profesor definió resultados previstos de aprendizaje alineados con el foco y las competencias a desarrollar los estudiantes con el fin de que, a través del desarrollo de los tres momentos, de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis estos pudieran demostrar a través de sus comprensiones. Los resultados previstos de aprendizaje y todas las actividades de planeación respondieron a una contextualización definida por la institución educativa para la básica primaria definida como pretexto pedagógico a través del cual se logre en articular las diferentes asignaturas y desarrollar los estudiantes aprendizajes y comprensiones profundos todos relacionados con una aplicación en la vida diaria.

La planeación de las actividades fue objeto de revisión por parte de los profesores del equipo de investigación, cuestión que permitió una retroalimentación por parte de los docentes y con ello se lograra mejorar todo el proceso de desarrollo del ciclo; esto resulta fundamental para el mejoramiento de la práctica de enseñanza del docente porque se constituye como un trabajo colaborativo crítico y pertinente todo con el fin de lograr mejores comprensiones y aprendizajes por parte de los estudiantes.

Con respecto a las acciones de implementación del ciclo el profesor desarrollo diferentes desempeños de comprensión apoyados en las rutinas de pensamiento mediante las cuales los alumnos demostraron comprensiones a nivel de saberes previos y construcción del conocimiento.

En la acción de implementación del ciclo, el profesor consideró relevante que los estudiantes realizaron interpretaciones con diferentes niveles de comprensión relacionados con los textos del género narrativo; el trabajo colaborativo fue una herramienta de aprendizaje enriquecedora para la comprensión de los aprendizajes. A partir de la producción textual en situaciones contextualizadas y mediante acciones que permitieran visualizar el pensamiento de los estudiantes, se logra que estos lleguen a comprensiones profundas de acuerdo con su grado de

escolaridad. El trabajo colaborativo es un rasgo característico del aula multigrado por cuanto el diálogo permanente entre los diferentes grados es fundamental para el logro de los RPA y alcance de comprensiones más profundas, lo que se traduciría en mayores aprendizajes.

El análisis del ciclo también incluyó el desarrollo de las rutinas de pensamiento como aspecto importante para la construcción de saberes más integrales y profundos. Para el profesor encargado de la pesquisa investigativa el desarrollo de rutinas como veo, pienso y me pregunto, 3, 2, 1, antes pensaba y ahora pienso, imagen, color y símbolo resultan de mucha ayuda para que los alumnos muestren sus saberes previos y de paso evalúen sus propias comprensiones.

En el momento de evaluación de los aprendizajes el docente considera que la variedad de actividades como la autoevaluación hecha por el mismo estudiante resulta fundamental para el análisis de lo aprendido por este; de la misma manera el profesor reflexiona en torno a la autoevaluación como una estrategia mediante la cual valoran los avances y retrocesos de sus compañeros. Finalmente, la heteroevaluación se constituye como una estrategia que el profesor aplica para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de manera unilateral; esta estrategia no riñe con la autoevaluación y la coevaluación pues son complementarias para determinar los aprendizajes de los menores.

La reflexión del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la práctica de enseñanza de manera continua le da la oportunidad al profesor a evaluar lo que planeó, implementó y evaluó. A partir de la reflexión el profesor podrá identificar cuáles serán las estrategias de enseñanza que fortalecerán el aula multigrado, con las cuales el estudiante será el centro del aprendizaje y los aprendizajes se vivencien a partir de la interacción entre el saber, los estudiantes y la profesora.

Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

A partir del análisis y los hallazgos del ciclo número cuatro, el profesor realiza la proyección para el siguiente ciclo con base en las siguientes ideas reflexionadas:

- Se debe asegurar que la contextualización se vea reflejada en los desempeños de comprensión propuestos para los diferentes momentos de clase.
- Progresar en la identificación de los conceptos estructurantes asegurando que sean abarcadores, amplios, transversales y que promuevan una mayor comprensión.
- Para fortalecer la práctica de enseñanza en aula multigrado sería interesante decretar RPA unificados para el aula multigrado.
- De manera explícita fortalecer el proceso de retroalimentación en los diferentes momentos de la práctica de enseñanza.
- Procurar que mediante la utilización de la escalera de metacognición el estudiante reflexione sobre su propio desempeño con relación a los RPA.

Ciclo #5. Continúa el Análisis de las Prácticas de Enseñanza Interdisciplinarias en Aula Multigrado.

Nombre del Ciclo: Represento con imágenes y me expreso (Los pictogramas).

Foco elegido para el ciclo.

Los miembros del grupo de investigación acordaron para el presente ciclo definir el foco respecto de la representación con imágenes relacionadas con los pictogramas. Este foco definido se consideró importante dada la configuración interdisciplinar que tiene; es decir, que al ser un contenido que al ser extraído de los estándares básicos de competencia, los DBA y la planeación de área de la institución educativa para la básica primaria permite que se reúnan o dialoguen varias áreas al tiempo; tales como por ejemplo matemáticas y lenguaje son dos áreas que a partir

de sus propios conceptos estructurantes podrían generar un diálogo interdisciplinar con el fin de que los estudiantes tengan una mejor comprensión sobre su uso en la vida cotidiana .

Como se dijo, para definir el foco en esta ocasión se retomaron los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje como elementos generales del macrocurrículo.

Habilidad o competencia general para desarrollar.

Para el equipo de la Lesson Study resultó importante desarrollar competencias en torno al uso de los pictogramas en relación con la producción la interpretación de textos y de su uso en contextos matemáticos en los estudiantes. Así, en esta ocasión se busca desarrollar competencias sobre el uso de los pictogramas como forma de generar un diálogo interdisciplinar entre matemáticas y lenguaje que demuestra un nivel mucho más avanzado en la planeación y ejecución de las actividades.

Las competencias para desarrollar en los estudiantes son las siguientes:

Grado 3o. Comprende cómo realizar predicciones y producciones a partir de un texto o una imagen, utilizando pictogramas.

Grado 4o. Comprende cómo realizar interpretaciones y producciones a partir de un texto, utilizando pictogramas.

Grado 5o. Comprende cómo interpretar y producir textos utilizando pictogramas.

Formulación de los RPA en varias dimensiones.

Los resultados previstos de aprendizaje que se planearon para el presente ciclo giran en torno a la intergradualidad; es decir que se relacionan todos los tres grados que se encuentran en el aula multigrado; la multigradualidad indica que los saberes circulan a través de todo el aula de clase, lo que significa, que planificar resultados previstos de aprendizaje que cobijen todos los

grados que se encuentran en el aula da razón de la relación entre los grados primero segundo tercero cuarto y quinto en esta ocasión solamente para tercero cuarto y quinto.

Los RPA que se trabajaran en el presente ciclo son los siguientes:

- RPA de conocimiento: El estudiante reconocerá la función que tienen los pictogramas al momento de interpretar y producir un mensaje.
- RPA de propósito: El estudiante comprenderá la importancia que tienen los pictogramas para comunicar mensajes organizadamente.
- RPA de método: El estudiante realizará interpretaciones y producciones utilizando pictogramas.
- RPA de comunicación: El estudiante interpretará y producirá nuevos conceptos utilizando los pictogramas. En la rejilla de reflexión del ciclo #5 se puede ver la planeación de este.

(Ver matriz Ciclos De Reflexión - Rejilla LS- 23 al 27 de mayo 2022.xlsx)

Descripción del ciclo.

Acciones de planeación.

Para el profesor investigador las acciones de planeación resultan fundamentales a la hora de prever aquello que espera que el estudiante alcance, por ello en este apartado las competencias que busca desarrollar en cada uno de los grados son las que se mencionan se relaciona a continuación. Para el grado tercero se busca que los niños comprendan como realizar predicciones y producciones a partir de un texto o una imagen utilizando pictogramas. Para el grado cuarto los estudiantes comprenderán cómo realizar interpretación y producciones a partir de un texto usando pictogramas. Y para el grado quinto se busca que los estudiantes comprendan como interpretar y producir textos utilizando pictogramas. (Ver Planeación Interdisciplinaria - aula multigrado.docx, Modulo de aprendizaje Interdisciplinario - aula multigrado.docx)

Al igual que en los otros ciclos de reflexión el profesor investigador retoma algunas preguntas relacionadas con el trabajo colaborativo en el equipo de la Lesson Study como las siguientes: ¿cómo quiero que mis estudiantes alcancen los RPA para el presente ciclo?, ¿qué desempeños de comprensión se deberán establecer para alcanzar la competencia declarada?, ¿qué actividades son capaces de hacer en el marco de los RPA declarados?, ¿qué líneas sigue el macrocurrículo en el cual se encuentra inserto el plan de estudios de la institución?, según el mesocurrículo ¿qué desea lograr la institución con el trabajo en el aula de clases? y ¿qué acciones se espera que los estudiantes desarrollen cuando se enfrenten a situaciones de la cotidianidad relacionados con la competencia definida?

Con base en estas reflexiones del profesor define cuatro actividades para el momento de la exploración. En la primera actividad el profesor planifica entregar información respecto de los resultados previstos de aprendizaje a alcanzar con los estudiantes, explicación y socialización de la estrategia de enseñanza usando la intergradualidad y la interdisciplinariedad. El objetivo de esta actividad es orientar a los discentes sobre aquellos resultados que se espera alcanzar lo cual les permite que se predispongan cognitivamente para el desarrollo de las diferentes actividades planificadas; asimismo, con esta actividad se busca que los estudiantes comprendan que la forma de trabajar en un aula multigrado requiere de la intergradualidad con lo cual se pretende que los grados tercero cuarto y quinto establezcan equipos de trabajo para mejores comprensiones; adicionalmente la interdisciplinariedad mediante la cual se busca que áreas como matemáticas y lenguaje dialoguen entre ellas y cada una aporte para el logro de los resultados de aprendizaje

La segunda actividad que propone el profesor es entregar al grupo de alumnos varios pictogramas con el fin de que en trabajo colaborativo intergrado utilicen la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto con el fin de que reflexionen sobre las imágenes; lo que se busca es

estimular la reflexión inicial sobre el significado que tiene para los estudiantes los diferentes pictogramas y adicionalmente conocer sus saberes previos.

La siguiente actividad que propone el profesor en este momento de exploración se relaciona con realizar en trabajo colaborativo una discusión acerca del significado que los estudiantes dan a diferentes imágenes y sustentar el porqué de ello. Se busca que muestren sus conocimientos acerca del significado que tienen las imágenes en relación con el pictograma.

En la cuarta actividad se busca que los estudiantes utilizando diferentes imágenes organicen frases con el fin de aplicar el uso de los pictogramas y con ello buscar que demuestren aquellas comprensiones previas que tienen sobre el tema. El objetivo fundamental es identificar diferentes saberes previos acerca del uso de los pictogramas; el trabajo que se propone es un trabajo colaborativo integrado.

Pasando ya las actividades del momento de investigación guiada se propone que los estudiantes realicen un trabajo individual a través de la escritura de un texto utilizando diferentes pictogramas con ello se busca que analicen el sentido y el uso de los diferentes pictogramas.

Como segunda actividad del momento de investigación guiada se busca que los estudiantes reciban textos escritos mediante pictogramas y a través de la actividad rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto los menores interpreten lo que observan y se cuestionen acerca de cuál es el posible significado o relaciones que observe entre los diferentes pictogramas con la vida diaria, con conocimientos que ya tenga acerca del tema, etc.

La tercera actividad comprende la escritura de textos relacionados con el uso de los pictogramas se busca que los estudiantes interpreten y contrasten información indicando diferentes características que tienen textos en los que se usan los pictogramas.

La cuarta actividad tiene que ver con un trabajo colaborativo por grado a través del cual se pide que los niños reflexionen sobre la intención comunicativa que tienen las diferentes imágenes y expongan sus apreciaciones ante el grupo comentando por qué son importantes los diferentes pictogramas.

Como actividad de cierre del momento investigación guiada se busca que los estudiantes realicen una evaluación mediante la cual comenten lo que pensaban antes en contraposición con lo que piensan después de haber tenido la oportunidad de desarrollar las diferentes actividades propuestas por el profesor en relación con la intención comunicativa de los pictogramas y su uso.

Finalmente, como actividad de proyecto final de síntesis se propone como primera acción que en trabajo colaborativo por grado realicen un pequeño sondeo acerca de los productos que los diferentes compañeros prefieren utilizar para su alimentación. El objetivo es que se acerquen al tratamiento y procesamiento de información recolectada utilizando distintos pictogramas.

Como segunda actividad se busca que los estudiantes expongan los diferentes resultados de la encuesta y desarrollo de análisis y reflexión alrededor del uso de los alimentos preferidos utilizando pictogramas.

Finalmente, se propone a los estudiantes que elaboren textos descriptivos utilizando pictogramas mediante los cuales expongan ideas acerca de los productos saludables que se pueden consumir tanto en casa como en la escuela; el objetivo es que se empleen los pictogramas para establecer ideas sobre un tema.

Acciones de implementación o intervención en los escenarios de aprendizajes.

En el momento de la implementación o intervención del escenario de aprendizaje, el profesor propone el desarrollo de las actividades planificadas previamente.

Se puede decir que cerca del 95% de las actividades planeadas se desarrollaron con éxito. Esto debido a las diferentes modificaciones o ajustes que en el desarrollo de la clase se hicieron con el fin de mejorar la práctica de enseñanza del profesor investigador; lo cual no quiere decir que haya faltado planificación por su parte.

En el desarrollo de la primera actividad del momento de exploración se logró que el profesor expusiera los resultados previstos de aprendizaje y las estrategias del desarrollo de la clase; se pudo evidenciar que los estudiantes comprendieron aquello que sería lograr en términos de conocimiento, propósito, método y comunicación al final de la clase; esto hizo que se predispusieran cognitiva y actitudinalmente para el desarrollo de las diferentes actividades; en el siguiente link se puede observar la presentación que el profesor hizo acerca de los resultados previstos de aprendizaje y las estrategias ha desarrollado. (Ver CL5 - MEx - Presentación RPA y estrategia de enseñanza).

En la segunda actividad el profesor propuso la elaboración de la rutina de pensamiento veo pienso y me pregunto mediante la cual se consiguió que los estudiantes realizaran interpretaciones a partir de la observación de imágenes con el fin de que estos mostraran sus conocimientos previos en torno al uso y conceptualización de los pictogramas. (Ver CL5 - MEx - Rutina Veo, Pienso y Me pregunto)

En la siguiente actividad mediante la cual se buscaba que los estudiantes mostraran sus saberes previos sobre el concepto de pictograma utilizando el significado en algunas imágenes se logró que estos realmente entregaran sus interpretaciones al observar las diferentes imágenes relacionadas con el uso de los pictogramas. Así mismo, lograron conectar algunos conocimientos previos con las imágenes que se están observando y mencionar algunas características de las

imágenes usadas como pictogramas. (Ver CL5 - MEx - Presentación pictogramas inicial y exploración saberes previos)

Como actividad de cierre del momento de exploración mediante la cual se buscaba que los estudiantes dieran a conocer sus saberes sobre el significado dado a los pictogramas empleando palabras de conexión e imágenes con el fin de que produjeran nuevos textos a partir de la lectura de los pictogramas, se consiguió que dieran sentido a una frase y lograrán crear nuevas oraciones en torno a diferentes temas mediante el uso de los pictogramas. (Ver CL5 - MEx - Nuevas frases o historias con pictogramas)

Pasando al momento de investigación guiada en el cual se hicieron cinco actividades, en el desarrollo de la primera mediante la cual se buscaba que los estudiantes dieran sentido al uso de los pictogramas transcribiendo varios textos se logró que pudieran interpretar diferentes características de los pictogramas y elaboraran textos a partir de los cuales demostraron que los pictogramas se pueden utilizar para crear frases de cualquier tipo. (Ver CL5 - MIG - Pictogramas con palabras de enlace o conectores)

En la segunda actividad propuesta por el profesor se desarrolló la rutina veo pienso y me pregunto con el fin de que los estudiantes interpretaran pictograma utilizando la rutina y hacerlos conscientes sobre el concepto y uso; se logró evidenciar que a través de esta actividad demostraron sus comprensiones alrededor del uso de los pictogramas. (Ver CL5 - MIG- Rutina veo, pienso y me pregunto 2)

En la siguiente actividad número 3 se propuso que los estudiantes leyeran diferentes textos y utilizando palabras de enlace representaran nuevos mensajes presentados a sus compañeros de grado; el fin de la actividad era que interpretaran y contrastaran información indicando diferentes características al escribir texto utilizando pictogramas y que fueran

conscientes sobre la forma de utilizar diferentes imágenes. Con esta actividad se logró que los estudiantes interpretaran y crearan información acerca de los pictogramas empleando la categoría de conectores. (Ver CL5 - MIG - Propuestas nuevos pictogramas)

La actividad número cuatro presentada buscaba que analizaran la intención que tener los diferentes pictogramas, esto con el fin de visualizar las comprensiones que tienen alrededor de su uso. Se logró con ella que analizaran diferentes gráficos indicando la intención comunicativa. (Ver CL5 - MIG - Análisis de pictogramas)

Finalmente, como actividad de cierre para el momento de investigación guiada se propuso a los estudiantes el desarrollo de la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso con el fin de que analizaran el cambio o avance en cuanto a la conceptualización y uso de pictogramas. Se logró evidenciar que los menores pudieron establecer algún tipo de concepto y uso de las imágenes como pictogramas y lograron acercarse a su implementación en la vida cotidiana lo cual mostró una máxima comprensión sobre el tema. (Ver CL5 - MIG - Rutina de pensamiento Antes pensaba, ahora pienso)

Para el momento de proyecto final de síntesis se logró que los estudiantes utilizaran los pictogramas para elaborar una pequeña encuesta a sus compañeros acerca de la preferencia de los alimentos, a propósito del tópico generativo planificado a nivel institucional en el plan de área y en el plan de aula para la básica primaria. En las tres actividades que se planificaron los estudiantes lograron demostrar a través de la elaboración de preguntas, aplicación de la encuesta y análisis de los resultados el uso de los pictogramas como actividad matemática en completa correspondencia con el área de lenguaje; de allí la importancia de haber planificado de manera conjunta las dos áreas que a pesar de tener diferentes conceptos estructurantes se pudieron unir en las diferentes áreas con el fin de generar mayores y mejores comprensiones en los estudiantes.

La interdisciplinariedad en este momento se vio como resultado de las reflexiones hechas en los anteriores ciclos, lo cual fue beneficioso para los estudiantes ya que, en lugar de separar los conceptos estructurantes, se unificaron en actividades que permitieron comprender que los pictogramas se pueden emplear en contextos matemáticos siendo utilizado también en el lenguaje como sistema de representación. Asimismo, se logró que los alumnos pudieran producir textos descriptivos empleando pictogramas en relación con el consumo de alimentos saludables en casa o escuela lo que permitió ver el nivel de comprensión acerca del concepto y uso de los pictogramas en la vida diaria. (Ver CL5 - MPFS - Elaboración Pictograma sobre la alimentación, CL5 - MPFS - Exposiciones de los resultados de la encuesta, CL5 - MPFS - Textos con pictogramas de alimentación saludable)

Acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En el momento de evaluación de los aprendizajes el profesor investigador aplicó evaluación en dos sentidos. El primero de ellos en correspondencia con los aprendizajes de los estudiantes sobre el uso y concepto de luz pictogramas; Así aplicó la autoevaluación utilizando la escalera de la metacognición, con la que pudieron hacer retroalimentación y escritura de textos acerca de la forma de emplear los pictogramas en la vida diaria cómo lo lograron en qué otros escenarios se pueden emplear y el propósito de haber aprendido la propuesta del profesor. (Ver CL5 - Evaluación de aprendizajes)

Adicionalmente el profesor aplicó una evaluación oral indagando en los estudiantes su postura acerca del uso del trabajo colaborativo intergradual y del uso de las rutinas de pensamiento. Esta evaluación permitió ver que los alumnos comprenden que el trabajo intergradual propio del contexto de aula multigrado es importante en términos de la circulación del saber; es decir, que los estudiantes mencionaron aspectos positivos sobre el trabajo en

equipo, aduciendo razones relacionadas con el beneficio o la ventaja de aprender de los demás compañeros. En relación con las rutinas de pensamiento Los estudiantes mencionaron su rutina preferida y los beneficios que de ellas de ellos se puede usufructuar en beneficio del aprendizaje. (Ver CL5 - Evaluación del trabajo colaborativo e intergradual y uso de rutinas)

De la misma manera el profesor investigador aplicó la heteroevaluación con el fin de conocer las comprensiones de los estudiantes; en ese sentido aplicó rúbricas de heteroevaluación en los diferentes momentos del desarrollo de la clase.

Trabajo colaborativo.

Los integrantes del equipo de la Lesson Study aportaron en la planeación del foco de estudio, en las competencias para desarrollar unos estudiantes y el final en el momento la retroalimentación con la escalera de Daniel Wilson.

En ese trabajo colaborativo entre los docentes de la triada investigativa cada uno de los docentes dieron sus opiniones con respecto a lo mencionado anteriormente con base en los documentos nacionales e institucionales, estos son los que pertenecen al macrocurrículo como los Estándares Básicos de Competencia y los DBA y los planes curriculares pertenecientes a la institución educativa junto con el marco general del PEI.

Al finalizar la intervención para cerrar el ciclo de reflexión los docentes se reunieron y observaron las evidencias de aprendizaje tomadas y retroalimentaron el trabajo de cada profesor; las sugerencias entregadas por los profesores miembros del equipo fueron retomadas para la planeación y ejecución del siguiente ciclo; para efectos de esta investigación este ciclo número cinco es el último en ejecutarse y reflexionarse dado que con ellos se logró una mejora en la práctica enseñanza del profesor. Se presentan las escaleras de la retroalimentación entregadas por los profesores miembros de la triada investigativa y se espera con ellas seguir mejorando la

práctica de enseñanza del profesor con el fin de memoria los aprendizajes y comprensiones de los estudiantes. (Ver Escalera de retroalimentación de Martha Suárez.pdf, Escalera de retroalimentación de Wilder Narváez.pdf)

Evaluación del ciclo de reflexión.

De acuerdo con todo el proceso planeado ejecutado y evaluado del ciclo de reflexión número cinco se puede observar que hubo fortalezas, las cuales resultan de mucha conveniencia seguir implementando y algunas debilidades que es preciso mejorar para el siguiente ciclo de reflexión. A continuación, se presentan las fortalezas y aspectos a mejorar.

Tabla 6. Matriz de evaluación del ciclo de reflexión #5.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Fortalezas	Debilidades
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta articulación con el tópico generativo planeado. - Se planean los conceptos estructurantes. - Se mencionan los RPA para cada una de las dimensiones de la comprensión y para todos los grados en conjunto. - Se mencionan las competencias a desarrollar en los alumnos. - Los desempeños de comprensión se hallan definidos a la luz de los RPA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario seguir planificando actividades que den cuenta de una mayor circulación de saberes.
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de la clase planeada permitió ver una articulación intergradual e interdisciplinar. - Se ve fortalecido el desarrollo de las comprensiones en los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario que se definan los roles de los alumnos cuando se desarrolle la planeación para el aula multigrado.
Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La autoevaluación de los aprendizajes de los alumnos permitió ver el desarrollo de la conciencia de los avances. - La evaluación de la estrategia desarrollada (interdisciplinariedad e intergradualidad) permite ver el nivel de comprensión de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la sistematicidad del proceso de evaluación en aula multigrado.

Fuente: elaboración propia.

Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Para el profesor investigador resultó muy positivo el hecho de que al inicio del ciclo de reflexión la planeación para el aula multigrado se generara en torno a las reflexiones emitidas en los ciclos anteriores; en razón a ello la inclusión de la intergradualidad y de la interdisciplinariedad fueron factores importantes al momento de la planeación. Para el caso de la planeación, la unificación o definición intergradual del concepto estructurante y de los RPA dadas las condiciones de multigradualidad resultó fundamental para responder a la contextualización en el cual se desarrolla la práctica enseñanza del docente; tener varios grados en el aula implica generar actividades que den cuenta de la circulación de los saberes entre los diferentes estudiantes. La planeación tuvo como base los documentos nacionales e institucionales como el macrocurrículo y el mesocurrículo. Se observa de manera positiva la continuidad de los elementos de la EpC, pues se siguen manteniendo; aspectos como los desempeños de comprensión y los momentos de la clase permitieron organización de la clase.

En el momento de implementación de la clase el equipo encargado de la investigación consideró fundamental el desarrollo de competencias alrededor del estudio de los pictogramas como elemento fundamental para la comunicación; esto unido con el área de matemáticas generó un diálogo interdisciplinar en tanto los pictogramas permiten el desarrollo de situaciones de la vida cotidiana que tienen que ver con la representación de cantidades.

El desarrollo de la planeación que contiene desempeño de comprensión que incentivan una intergradualidad permitió que los diferentes grados que conformaban el aula de clase dialogaran en torno a los pictogramas como elemento en la comunicación y ello permitió que se generaran comprensiones profundas alrededor del uso de los pictogramas en la vida diaria.

En el proceso de evaluación de los aprendizajes se destaca la importancia de hacer retroalimentación permanente a cada una de las actividades que se planificaron; fruto de ello fueron las comprensiones a las que llegaron los estudiantes alrededor del uso de los pictogramas. Así mismo se destaca la aplicación de la autoevaluación del propio proceso de aprendizaje y la evaluación en torno al uso de las rutinas de pensamiento como forma de visibilizar aquello que los estudiantes reflexionan y comprende; además se resalta la evaluación sobre la intergradualidad.

Finalmente, el profesor investigador concluye que es importante dar unos acercamientos mucho más enfáticos en el desarrollo de la práctica de enseñanza en el aula multigrado; es necesario que se establezcan actividades que influyan más en la circulación de los saberes entre todos los grados que hacen parte del aula del profesor, con el objetivo de mejorar las comprensiones de los estudiantes.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

El docente investigador con base en la reflexión del ciclo propone establecer las siguientes proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión; el ciclo número cinco que se está analizando cierra la investigación que el profesor está realizando en su aula, sin embargo, es importante que el profesor continúe haciendo reflexión en tono a su propia práctica de enseñanza con el fin de mejorar la sustantivamente.

Tabla 7. Esquema de proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión		
Acciones de planeación	Acciones de implementación	Acciones de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Seguir planeando con base en el macro, meso y microcurrículo. - Continuar indagando desempeños 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar actividades que den cuenta de los roles de los alumnos en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las actividades de evaluación que permita una mayor sistematicidad.

de comprensión atinentes al desarrollo de competencias en el aula multigrado.

- Mejorar la planeación en torno a la circulación de los saberes en el aula multigrado.
-

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 7. Hallazgos, Análisis e Interpretación

En el presente capítulo el profesor investigador se detiene a entregar tanto los hallazgos recabados en el proceso indagatorio como su respectivo análisis e interpretación, los cuales se recuperan a partir de cada una de las categorías y subcategorías apriorísticas definidas en el capítulo 5 usando la técnica de triangulación a fin de dar solidez y fiabilidad. Es preciso recordar que se planearon, implementaron, evaluaron y reflexionaron 5 ciclos de análisis de la PE del profesor investigador. Así mismo, se aclara que las categorías fueron 3; acciones de planeación, acciones de implementación y acciones de evaluación, cada una con sus respectivas subcategorías, las cuales se mencionan, analizan e interpretan a continuación.

Hallazgos en la Categoría Acciones de Planeación

Luego del proceso indagatorio, en esta categoría se lograron identificar tres subcategorías apriorísticas, las cuales fueron El contexto de Enseñanza y Aprendizaje: El Aula Multigrado como Espacio de Múltiples Aprendizajes, los Resultados Previstos de Aprendizajes -RPA- y los Conceptos Estructurantes -CE-.

Hallazgos en la Subcategoría el Contexto de Enseñanza y Aprendizaje: el Aula Multigrado como Espacio de Múltiples Aprendizajes.

En cuanto a la primera subcategoría de investigación referida al contexto, se definió el aula multigrado ya que es propiamente el contexto en que se encuentra inmersa la institución y sede educativa. Como se mencionó al inicio en el apartado de las categorías de investigación la planeación para Jaramillo y Gaitán (2008) cumple un papel fundante puesto que el profesor presenta una serie de acciones a desarrollar con los estudiantes teniendo en cuenta la gran mayoría de situaciones que pudieran emerger; en este sentido no debe escatimar ninguna situación que se pueda presentar en el contexto. Por ello para autores como Escontrela (2003) las

características del ambiente deberían estar contempladas en la planeación o diseño de instrucción. Esto particularmente en la planeación de situaciones que permitan a los estudiantes apropiarse del conocimiento. Siguiendo a Boix y Bustos (2014) el contexto de aula multigrado es especialmente particular puesto que en él se tiene una gran diversidad de alumnos por lo cual es un amplificador de aprendizajes, pues como dicen estas autoras el trabajo diverso entre todos los estudiantes dinamiza un aprendizaje contagiado lo que permite mayores y mejores comprensiones.

Para el profesor investigador situaciones como el estilo de enseñanza, el currículo, la diversificación, los materiales, la infraestructura, el equipamiento, las características propias de los estudiantes, los grados que tiene dentro del aula deben tocar directamente la planeación y con ello mejorar sus aprendizajes, aunque esto resulta un poco complejo dada la misma diversidad estudiantil.

Concluyendo estas ideas, se define como imperativo que el docente de aula multigrado realice una planeación que tenga en cuenta dicho contexto particularmente las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes, para con ello poder brindarles mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y con esto poder tener comprensiones más orientados hacia su propio contexto de vida, lo que para Díaz Barriga (2002) es congruente con el uso del conocimiento en el contexto propio del discente.

Contextualizar la planeación en el aula multigrado permite la flexibilización, y ello estaría favoreciendo los aprendizajes de los estudiantes dada la necesidad de atender la gran diversidad y heterogeneidad presente en este tipo de aula; esta es razón suficiente para tener en cuenta las necesidades, las expectativas y los intereses de quienes aprenden.

En la siguiente tabla se presentan los hallazgos y posterior análisis de la subcategoría contexto de aula multigrado como escenario de múltiples aprendizajes.

Tabla 8. Hallazgos en la subcategoría el contexto de enseñanza y aprendizaje. El aula como espacio de múltiples aprendizajes

Categoría: Acciones de Planeación	Subcategoría: el Contexto de Enseñanza y Aprendizaje. El Aula como Espacio de Múltiples Aprendizajes
Ciclos	Hallazgos
Ciclo #1	La planeación hecha por el profesor es escueta, no cuenta con el contexto como un elemento fundamental para preparar las situaciones de enseñanza y aprendizaje; solo se planea para un grado a pesar de la multigradualidad, a semejanza de un aula monogrado.
Ciclo #2	La planeación, aunque se sigue manteniendo en un aula monogrado (un solo grado) dentro del aula multigrado, demuestra la inclusión de un tópico generativo propio del marco de EpC, permitiendo ver la transferencia de los aprendizajes a situaciones de su vida diaria.
Ciclo #3	La planeación contempla el aula multigrado como elemento fundamental en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes lo cual permite una circulación de saberes un tanto incipiente. Esta circulación de saberes se basa en el diálogo entre diferentes alumnos de grados diferentes. La definición de un tópico generativo anima y estimula los aprendizajes de los estudiantes.
Ciclo #4	La planeación basada en un hilo conductor permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje pues dinamiza la comprensión de saberes relacionados con el tópico generativo. Se observa que la circulación de saberes es mayor en tanto se permite el diálogo permanente entre los alumnos de distintos grados de escolaridad y edad dadas su heterogeneidad y diversidad. El aprendizaje de los estudiantes se logra ver vinculado con su propio contexto.
Ciclo #5	La contextualización es fundamental en el proceso de planeación curricular; es visible el diálogo entre distintos grados lo cual permite una mayor comprensión de los conocimientos propuestos y la circulación del saber. El contexto de aula multigrado debe contemplar el estilo de enseñanza, los materiales, la infraestructura, el tiempo de enseñanza; adicionalmente, tener en cuenta la conexión entre los entornos físico, social y cultural, lo cual permite el desarrollo de competencias para la vida. La coherencia y pertinencia curricular es fundamental ya que permite la planeación de situaciones que generan mayores y mejores aprendizajes y comprensiones por parte de los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Analizando los hallazgos respecto del contexto en aula multigrado en la categoría de planeación, el profesor investigador observa que, aunque el contexto es multigrado planear para solo un grado al estilo de un aula monogrado minimiza las posibilidades de enseñar de una manera más incluyente y por parte de los estudiantes aprender de una forma más dialogada y diversificada. Evidencia de ello es que en los dos primeros ciclos de reflexión el profesor

planeaba para un solo grado y de una forma descontextualizada; es decir no tenía en cuenta el contexto de aula real que era multigrado; por ello el docente planeaba otorgando pocas conexiones entre las características propias del aula multigrado con las actividades propuestas para los alumnos, lo cual no permitía que los estudiantes tuvieran un aprendizaje significativo y tampoco un aprendizaje mejor ni mejores comprensiones.

Ya en los siguientes ciclos el profesor planeaba de acuerdo al aula multigrado, esto se tradujo en mejores comprensiones pues se presentaban actividades que estaban más relacionadas con los aspectos físico, cultural y social, y, por ende, representaban una mayor significatividad para los alumnos. El hecho de planear teniendo en cuenta el contexto de aula multigrado permite que haya un mayor diálogo entre los estudiantes y el docente, adicionalmente, el trabajo articulado visto desde la categoría de planeación permitió al profesor evidenciar una mejor forma de aplicar los conocimientos en situaciones de la vida diaria.

Tal como lo dice Díaz-Barriga (2006) lo que se le enseña al estudiante tiene una gran influencia en cada una de sus vidas, por lo cual, es importante que el contexto se tenga en cuenta en el momento de planeación debido a que el aula multigrado es sinónimo de heterogeneidad y diversidad.

Hoy de la misma manera, es preciso, que el profesor planee con base en un tópico generativo o pretexto pedagógico con tal de dar significatividad, sentido y aplicabilidad a aquello que los estudiantes aprenden.

Hallazgos en la Subcategoría: Resultados Previstos de Aprendizaje

De acuerdo con Ballesteros (2020) “los resultados de aprendizaje son declaraciones directas que describen el conocimiento o las habilidades que los estudiantes deben adquirir al

final de una experiencia de aprendizaje y ayudan (tanto a estudiantes como a profesores) a entender por qué ese conocimiento y esas habilidades serán útiles para su desarrollo profesional. (p. 260); es decir que son aquellos enunciados que mencionan lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer o de comprender o de demostrar cuánto finaliza un proceso de aprendizaje; el profesor encargado de esta investigación considera que los RPA son importantes ya que permiten ver lo que los discentes deben hacer.

En la siguiente tabla se puede observar los diferentes hallazgos que el docente investigador encontró alrededor de la subcategoría resultados proyectos de aprendizaje.

Tabla 9. Hallazgos en la subcategoría Resultados Previstos de Aprendizaje

Categoría: Acciones de Planeación		Subcategoría: Resultados Previstos De Aprendizaje
Ciclos	Hallazgos	
Ciclo #1	En el presente ciclo el profesor identifica que los RPA cuentan con una relación directa con el macro y mesocurrículo; lo cual da cuenta de la coherencia curricular. A pesar de que la planeación se encuentra hecha solamente para un grado, el docente observa que los RPA formulados muestran aquello que el estudiante debería ser capaz de hacer o lograr en las cuatro dimensiones del conocimiento referidas al método, comunicación, conocimiento y método.	
Ciclo #2	En este ciclo se puede evidenciar que los RPA formulados para un grado guardan directa relación con el tópico generativo definido por el profesor. Tener en cuenta un tópico generativo o un pretexto pedagógico en la planeación fue fundamental para que los RPA encontraran una forma práctica de evaluación. En este ciclo el docente socializa con los estudiantes aquellos resultados que deberían demostrar al finalizar el ciclo, lo cual resultó en una variación de la planeación.	
Ciclo #3	En este ciclo el profesor realiza una planeación para aula multigrado, en la cual se definen los RPA para cada uno de los grados del aula, teniendo en cuenta el tópico generativo o pretexto pedagógico y los diferentes niveles de concreción curricular cómo lo fueron el macro y mesocurrículo. Como aspecto positivo se evidencia que el profesor comparte o socializa con los estudiantes cada uno de los RPA definidos en la planeación lo cual genera una mayor disposición para el aprendizaje.	
Ciclo #4	En el ciclo número cuatro el profesor define los RPA para cada uno de los grados del aula multigrado teniendo en cuenta el tópico generativo o pretexto pedagógico sin dejar de lado la coherencia con los niveles de concreción curricular macro y mesocurrículo y adicionalmente con el contexto de aula multigrado. Los RPA son definidos de manera clara y concreta y se comparten permanentemente con los estudiantes; como aspecto positivo se incluye el concepto estructurante en cada uno de los grados.	
Ciclo #5	En este último ciclo el profesor investigador incluye los RPA de manera unificada para todos los grados del aula multigrado alineados al tópico generativo o pretexto pedagógico, esto con el fin de generar un diálogo entre los grados del aula de clase. En los RPA establecidos se	

pueden observar las cuatro dimensiones de la comprensión como lo son los RPA de conocimiento, RPA de método, RPA de comunicación y RPA de propósito. Estos RPA tienen coherencia con el concepto estructurante definido para cada uno de los grados y con el contexto.

Fuente: elaboración propia.

Uno de los hallazgos más importantes que se tuvieron en este en esta subcategoría de investigación dentro de la categoría de planeación fue la de definir los RPA teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular macro, meso y microcurrículo; este hallazgo permite definir que para el profesor investigador establecer aquello que los estudiantes deben lograr al finalizar en el proceso de enseñanza es fundamental en la planeación, en relación con los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional como los Estándares Básicos de Competencia, los DBA y los Lineamientos Curriculares, los documentos establecidos a nivel institucional como el PEI, las programaciones curriculares, los proyectos institucionales.

Los RPA definidos por el docente tienen relación con las cuatro dimensiones de la comprensión y por ello se evidencia que se definieron RPA de conocimiento, RPA de propósito, RPA de método y RPA de comunicación. Así mismo se observa que aflora un tránsito entre la definición de resultados previstos de aprendizaje desde un solo grado hasta los resultados previstos de aprendizaje para el aula multigrado lográndose constituir como acción importante en la planeación tener en cuenta que, dentro del aula multigrado existe una circulación de saberes y un diálogo permanente entre los diferentes grados.

De la misma manera, se puede evidenciar que los RPA se socializan con los estudiantes de un solo grado para el caso de los ciclos 1 y 2, los alumnos de los diferentes grados en el caso de los ciclos 3 y 4, y con todos los estudiantes en el caso del ciclo 5, lográndose establecer que en la planeación es fundamental comunicar aquellos logros o resultados que se espera alcancen.

Esto con el fin de generar una mayor motivación, puesto que ellos conocen aquello que se les va a evaluar y aquello que deben alcanzar al finalizar el proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior permite generar en el profesor investigador reflexiones profundas respecto de la definición de todos los resultados de aprendizaje que espera lograr en los estudiantes; es fundamental tener claras aquellas metas a las cuales se desea llegar en relación con el aprendizaje, ya que ello despeja el camino para definir de manera coherente las actividades que el profesor debe colocar para que los alumnos desarrollen y alcancen mayores y mejores comprensiones.

Finalmente, la definición de los resultados previstos de aprendizaje RPA permiten establecer de forma clara las actividades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; y lo que mayor impacto tuvo en el profesor investigador definido como una reflexión profunda en el proceso de planeación fue la de tener el reto de establecer resultados previstos de aprendizaje para el aula multigrado, teniendo en cuenta que es el contexto en el cual se desarrolla su práctica de enseñanza. No resultó fácil definir los resultados previstos de aprendizaje para todos los grados de una manera unificada ya que también se debió relacionar con los conceptos estructurantes y ello generó un desequilibrio conceptual al interior del profesor investigador; sin embargo, esto le permitió generar mayores reflexiones en torno a aquello que los estudiantes deberían alcanzar teniendo en cuenta el contexto de aula multigrado.

Hallazgos en la Subcategoría: Conceptos Estructurantes

En esta tercera subcategoría de investigación y teniendo en cuenta la postura de Gagliardi (1985) la cual expone que los Conceptos Estructurantes permiten organizar nuevos conocimientos y adquirir nuevos saberes con el fin de transformar los conocimientos previos o anteriores, para el profesor investigador resulta muy importante que los conceptos estructurantes

definidos en la planeación permiten ver cómo los estudiantes deben organizar sus ideas y por ende adquirir más conocimientos.

En la siguiente tabla el profesor investigador presenta evidencias sobre los hallazgos en torno a su categoría de conceptos estructurantes.

Tabla 10. Hallazgos en la subcategoría Conceptos Estructurantes

Categoría: Acciones de Planeación		Subcategoría: Conceptos Estructurantes
Ciclos	Hallazgos	
Ciclo #1	En este ciclo el profesor investigador no establece conceptos estructurantes abarcadores por lo cual no se permite o no se logra una comprensión sobre los contenidos que se van a desarrollar por parte de los estudiantes. El docente no socializa con los estudiantes los conceptos estructurantes lo que presupone que por ello no existe una comprensión general sobre este. El hecho de tener una planeación en un solo grado minimiza las posibilidades de generar una interdisciplinarización e intergradualidad.	
Ciclo #2	Los conceptos estructurantes que se propusieron en este ciclo se formularon en directa relación con el tópico generativo o pretexto pedagógico; esto permitió que se definiera una incipiente interdisciplinarización. Planear para solo un grado sigue impidiendo que se integren los grados del aula.	
Ciclo #3	La planeación en un aula multigrado permite definir mejor los conceptos estructurantes; de la misma manera planear a través de un tópico generativo o pretexto pedagógico permite que los estudiantes tengan una visión más amplia de los saberes o del conocimiento. Los CE se socializan ante los grados y esto coadyuva a que los estudiantes comprendan mejor.	
Ciclo #4	En este ciclo la definición de CE más abarcadores permite que los alumnos comprendan mejor el saber. Se planea socializar los CE lo que permite ofrecer a los alumnos un mejor aprendizaje y comprensión. Se evidencia que los CE se planean en consonancia con el tópico generativo o pretexto pedagógico lo que permite aflorar una interdisciplinarización, aunque incipiente. Finalmente, los RPA se relacionan con los CE pues alrededor de estos se define lo que los alumnos deberían lograr al terminar el proceso de enseñanza.	
Ciclo #5	En este ciclo se evidencia que los conceptos estructurantes definidos se planean alrededor de un tópico generativo o pretexto pedagógico lo cual permite que los estudiantes comprendan de manera más abarcadora la temática. Se definen los RPA en consonancia con los conceptos estructurantes generando en los estudiantes una mayor comprensión.	

Fuente: elaboración propia.

Realizando un análisis de los CE planeados al interior de los ciclos 1, 2 y 3 se evidencia que estos no son definidos con la intencionalidad pedagógica requerida; esto se vio traducido en que los CE no guardaban mucha coherencia con los RPA; el hecho de no tener mucha claridad

respecto del significado que tenía los CE minimizaba la posibilidad de establecerlos coherentemente con los niveles de concreción curricular macro y meso.

El CE que se definió por ciclo se constituyó en una especie de tema o contenido poco abarcador extraído de los DBA y eso no permitió que fuera muy significativo para los alumnos. Ya en los dos últimos ciclos se evidenció que los conceptos estructurantes se definieron mucho más abarcadores lo que precisó una interdisciplinariedad más marcada. Los CE se generaron a partir del trabajo interdisciplinar mediante el tópico generativo o pretexto pedagógico esto permitió que se dieran conexiones entre las diferentes áreas o asignaturas ya en un contexto de aula multigrado, en el cual los estudiantes lograron tener diálogos mucho más enriquecedores.

Para el docente investigador la definición de los conceptos estructurantes en la planeación genera una mayor posibilidad de definir resultados previstos de aprendizaje más específicos, estrategia de enseñanza más definidas y focalizadas y estrategias enganchadas a conceptos que permiten que los estudiantes generen mayores conexiones entre las diferentes asignaturas o áreas.

Finalmente, como lo expresan diferentes autores definir conceptos estructurantes da mayores posibilidades de proponer trabajos más globales e integradores que a su vez generen mayores conexiones con otros saberes en lugar de establecer la enseñanza en función de temas, pues el contenido *per se* no garantiza ni un mayores ni mejores aprendizaje como si con conceptos estructurantes abarcadores.

Realizando el análisis de los resultados en relación con los objetivos específicos definidos al inicio de la investigación, el docente investigador considera que se ha logrado analizar la transformación de la PE en el aula multigrado; en las siguientes matrices se logra sistematizar los hallazgos.

Tabla 11. Hallazgos en el primer objetivo específico en la categoría de planeación

Objetivo: Caracterizar la PE del docente investigador teniendo en cuenta las acciones constitutivas.		
Categoría: Acciones de Planeación		
Antes	Después	Evidencia en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - Planeación sin tener en cuenta el contexto. - No había coherencia entre los elementos de la planeación. - No se reconocía la pertinencia en la planeación. - No se definían los CE - Los RPA no son contextualizados en el entorno del aula multigrado. - Se planeaba con mayor prevalencia para aula unigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación contextualizada en aula multigrado. - Reconocimiento de los elementos necesarios en la planeación profesional para aula multigrado. - Se identifica la pertinencia en la planeación para responder a necesidades del medio. - Se reconocen los CE como elementos articuladores de las disciplinas. - Se definen los RPA de manera contextualizada para el aula multigrado. - Se realiza planeación en el aula multigrado de manera articulada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una planeación contextualizada permitió que los alumnos se apropiaran más de situaciones de su propio contexto; por ejemplo, en los ciclos de uso de textos narrativos y pictogramas los alumnos hicieron referencia a historias y situaciones de contaminación de su propio contexto, lo cual les generó mayores comprensiones y reflexiones. - Al comprenderse que la planeación en un aula multigrado es distinta de un aula unigrado, los alumnos lograron comprender que los CE y los RPA les genera mayor disposición para el aprendizaje. Los menores evidenciaron una mejor comprensión gracias a la planeación de CE que lograron articular por lo menos dos áreas del plan de estudios y eso les generó mayores aprendizajes. - La planeación articulada entre dos disciplinas fue beneficioso para los alumnos, ya que lograron vincular aprendizajes de un área con otra; eso les permitió comprender que las asignaturas no están desvinculadas entre sí y eso dio cuenta que el trabajo interdisciplinar ofrece más comprensiones amplias.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Hallazgos en el segundo objetivo específico en la categoría de planeación

Objetivo: Construir una propuesta pedagógica acorde con el contexto multigrado que fortalezca los aprendizajes de los estudiantes.		
Categoría: Acciones de Planeación		
Antes	Después	Evidencia en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - La planeación no contemplaba elementos puntuales como los Conceptos Estructurantes, ni Resultados Previstos de Aprendizaje. - Las actividades de clase se planeaban de manera simple y no contemplaban el contexto multigrado. - No existían actividades que 	<ul style="list-style-type: none"> - En la propuesta pedagógica se incluyen los CE para lograr la interdisciplinaria y los RPA claros para el aula multigrado. - La propuesta define desempeños de comprensión más ajustados al contexto de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer una planeación para el aula multigrado permitió a los estudiantes establecer mayores relaciones entre los aprendizajes y su propio contexto de vida dada la naturaleza dialógica del trabajo intergradual. Al tener una propuesta pedagógica que incluye los CE y los RPA generó en los menores una mayor disposición al trabajo en este tipo de aula. - En el desarrollo de la propuesta de planeación con los estudiantes e implementar los

<p>incluyeran el trabajo colaborativo intergradual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No había una planeación que reconociera el contexto como escenario de enseñanza y aprendizaje. 	<p>multigrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se especifican actividades que promueven acciones intergraduales y graduales. - Se reconoce el contexto elementos (tópicos generativos) que potencien la enseñanza y el aprendizaje para aula multigrado. - Se incluyen momento de clase como la exploración, la conceptualización y estructuración y la transferencia. 	<p>momentos de clase se logró por parte de los alumnos una socialización de sus saberes previos; ello permitió que los menores logaran asimilar de una mejor forma los nuevos aprendizajes a los previamente llevados a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades planeadas y relacionadas con acciones intergraduales y graduales permitió mejorar en los estudiantes mayores comprensiones dado el alto nivel de conversación y diálogo entre pares; eso se vio traducido en que los estudiantes desarrollaron rutinas de pensamiento que les inquirían sobre lo que sabían antes y después del abordaje curricular.
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos en la Categoría Acciones de Implementación

Una vez terminado el proceso de investigación, se lograron identificar dos subcategorías apriorísticas las cuales fueron Visibilización del Pensamiento y Conocimientos Previos.

Hallazgos en la Subcategoría: Conocimientos Previos.

Una vez definida la categoría de implementación se determinó como subcategoría los conocimientos previos para autores como Ausubel (1983) es fundamental tener en cuenta los saberes previos que los estudiantes tienen y con base en ellos permitirles a través de actividades enriquecedoras adquirir nuevos conocimientos; para el profesor investigador definir la forma como se van activar los conocimientos previos en los alumnos, cumple un papel preponderante puesto que depende de la calidad de las actividades.

En la siguiente tabla se podrá observar los diferentes hallazgos que el profesor investigador identificó en la subcategoría de conocimientos previos.

Tabla 13. Hallazgos en la subcategoría Conocimientos Previos

Categoría: Acciones de Implementación		Subcategoría: Conocimientos Previos
Ciclos	Hallazgos	
Ciclo #1	En este ciclo los conocimientos previos que tienen los niños fueron conocidos a través de diferentes actividades como rutinas de pensamiento; esto permitió evidenciar que el docente se preocupó desde el primer momento por saber lo que los estudiantes conocían respecto de los contenidos a enseñar.	
Ciclo #2	En el segundo ciclo el docente investigador advierte la necesidad de conocer los saberes previos de cada uno de los estudiantes dada la importancia que tiene para el profesor avanzar en los procesos de aprendizaje, sin desconocer los conocimientos que ya tienen los menores. Haber planeado para un solo grado no minimizó la importancia que tenía para el profesor saber aquellos conocimientos que los niños llevaran al aula de clase; sin embargo, el desarrollo de rutinas de pensamiento contribuyó enormemente a que los estudiantes expresaran sus pensamientos sobre lo que ya conocían de las de los saberes a aprender.	
Ciclo #3	En el presente ciclo el docente realiza la exploración de los conocimientos previos en un aula multigrado, en estas actividades el profesor evidencia que los alumnos mencionan experiencias sobre los conceptos a aprender; anotando la importancia de conocer los conocimientos previos para avanzar en la enseñanza.	
Ciclo #4	En este ciclo se evidencian que el docente explora y activa los conocimientos previos que tienen los estudiantes a través de rutinas de pensamiento y de situaciones orientadoras mediante las cuales se logró conocer aquello que los estudiantes sabían para avanzar en el proceso de enseñanza. Esto le dio mayor sentido a lo que los estudiantes van a aprender dado que mediante la participación de los estudiantes en la clase lograron conectar lo que ya sabían con los nuevos aprendizajes.	
Ciclo #5	En este ciclo #5 el profesor logró evidenciar que de manera deliberada explora los conocimientos que tienen los estudiantes antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje; esta acción fundamental para el profesor se da a través de actividades como rutinas de pensamiento, reflexiones, participaciones por parte de los estudiantes a través de actividades abarcadoras. El hecho de que los estudiantes expresen lo que ya conocen acerca de lo que se les va a enseñar les permite de una manera más fácil comprender los nuevos conocimientos. La exploración y la activación de los saberes previos de los estudiantes se hizo a través de actividades de manera escrita y orales lo cual coadyuvó para que los estudiantes participaran con mayor ánimo y decisión.	

Fuente: elaboración propia.

El profesor investigador logra determinar que el conocimiento previo de los estudiantes cumple un papel preponderante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje tal como lo determina Coll (1988) puesto que reafirma lo que dice Piaget en tanto los conocimientos nuevos o asimilados son construidos a partir de los esquemas previos que para la presente investigación son entendidos como los conocimientos previos.

El docente investigador a pesar de que en los dos primeros ciclos la planeación fue definida para un solo grado, determina conocer los saberes previos de los estudiantes, con el fin de poder catapultar el desarrollo de competencias en ellos en adelante. Este proceso de activación de los conocimientos previos se logra ser a partir de rutinas de pensamiento, actividades que son fundamentales en el desarrollo de competencias y de comprensiones en los estudiantes.

Ya a partir del siguiente ciclo, es decir del tercero, el docente logra activar los conocimientos previos de los estudiantes en un contexto de aula multigrado, esto permite a los diferentes grados dialogar en torno a una un tópico generativo o pretexto pedagógico, Sin desconocer loco complejo que resulta vincular varios grados dada la diversidad y heterogeneidad del aula.

El momento de la activación de los conocimientos previos de los estudiantes permite al profesor investigador ajustar la planeación y la intervención en el aula puesto que a partir de los saberes que llevan al aula de clase gracias a la interacción con el medio (López, 2009) es posible enriquecer las estrategias de enseñanza y con ello permitir la mejora de las comprensiones.

Hallazgos en la Subcategoría: Visibilización del Pensamiento

En la presente investigación se definió como una segunda subcategoría de investigación la Visibilización del Pensamiento, esta entendida como toda representación mediante la cual se pueda observar el pensamiento, inquietudes, razonamientos y reflexiones (Tishman & Palmer, 2005); por ello es fundamental para el docente investigador otorgar múltiples espacios en los cuales los alumnos muestren sus pensamientos.

Una de las maneras como se puede movilizar la visibilización del pensamiento es a través del desarrollo de las rutinas de pensamiento; estas se refieren a patrones de pensamiento que se usan permanentemente para generar mayores y mejores comprensiones (Perkins, 2003)

A continuación, se presenta una tabla en la cual se observan los hallazgos respecto de la subcategoría Visibilización del Pensamiento.

Tabla 14. Hallazgos en la subcategoría Visibilización del Pensamiento

Categoría: Acciones de Implementación		Subcategoría: Visibilización Del Pensamiento
Ciclos	Hallazgos	
Ciclo #1	El docente investigador evidencia que las actividades planeadas logran visibilizar el pensamiento de los estudiantes de una forma incipiente dada la ingenuidad de la planeación, puesto que, aunque el contexto es un aula multigrado la planeación se hizo para un solo grado. A pesar de que la visibilización es poca, el profesor la utilizan para mejorar la práctica de enseñanza.	
Ciclo #2	El profesor continúa desarrollando actividades que permiten la visibilización del pensamiento en los estudiantes, sin embargo, estas no tienen un nivel satisfactorio por parte del profesor. Un hallazgo importante es que a pesar de la incipiente visibilización por parte de los estudiantes el docente logra comprender que a través de la visibilización se conocen algunos aspectos de los conocimientos previos de los estudiantes junto con sus aprendizajes y comprensiones.	
Ciclo #3	En el tercer ciclo se evidencia que visibilizar el pensamiento ya se constituye como una acción más relevante e intencionalmente planeada. La visibilización del pensamiento por parte de los estudiantes permite al profesor investigador conocer los saberes previos que tienen, las comprensiones a las cuales han llegado y los aprendizajes alcanzados.	
Ciclo #4	En este ciclo el profesor planea y desarrolla de manera deliberada actividades que permiten la visibilización del pensamiento de manera individual, grupal y de manera intergradual atendiendo el contexto correspondiente a un aula multigrado; esta visibilización no sólo permite al profesor conocer los conocimientos previos sino las comprensiones a las cuales los estudiantes han llegado y sus aprendizajes.	
Ciclo #5	En el ciclo número 5 el profesor logra evidenciar que la planeación y ejecución de los planes en el momento de la intervención contienen actividades o estrategias de enseñanza tendientes a visibilizar el pensamiento de los estudiantes, es posible ver a través de las rutinas de pensamiento aquello que los estudiantes están pensando y reflexionando; adicional a esto, los estudiantes comparten con mayor contundencia sus comprensiones y pensamientos.	

Fuente: elaboración propia.

Para el profesor investigador visibilizar el pensamiento resulta de gran importancia desde el momento de la planeación hasta el momento de la evaluación; puntualmente en el momento de

la intervención en el aula que corresponde a la presente categoría de investigación, desarrollar con los menores actividades o estrategias de aprendizaje que deriven en mostrar aquellos aprendizajes, comprensiones y reflexiones que los estudiantes están teniendo conduce a que sean mucho más conscientes de sus propios avances.

Tal como lo mencionan Perkins y Tishman (2001) visibilizar el pensamiento debería convertirse en una cultura por parte de los profesores con el fin de que los alumnos se habitúen a mostrar aquello que están pensando; por ello, para el profesor investigador ejecutar en el desarrollo de la clase rutinas de pensamiento que permitan a los estudiantes externalizar sus reflexiones, va en la misma vía de la comprensión por parte de los menores.

El docente reconoce que hacer visible el pensamiento no solo mejora en los estudiantes sus comprensiones, sino que se convierten en insumo para mejorar continuamente la práctica de enseñanza.

Como se pudo evidenciar en la tabla de hallazgos, a pesar de que la intervención en los dos primeros ciclos fue para aula monogrado y en los últimos tres para aula multigrado, se propusieron actividades para hacer visible el pensamiento, por ejemplo, a través de rutinas de pensamiento; empero, la diferencia entre los dos grupos de ciclos radicó en que los dos primeros fueron planeados incipientemente mientras los tres últimos contaron con una planeación mucho más deliberada. Estos últimos ciclos ponen de manifiesto que las rutinas de pensamiento se pueden desarrollar en forma gradual e intergradual, pues el aula multigrado permite que los distintos grupos de grados dialoguen y así se permita hacer circular el conocimiento.

Una vez se ha hecho el análisis de los resultados en la categoría de implementación se presentan a continuación los hallazgos en relación con los objetivos específicos definidos al inicio de la investigación.

Tabla 15. Hallazgos en el primer objetivo específico en la categoría de implementación

Objetivo: Caracterizar la PE del docente investigador teniendo en cuenta las acciones constitutivas.		
Categoría: Acciones de Implementación		
Antes	Después	Evidencia en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - Existía un desarrollo de la clase sin tener en cuenta la heterogeneidad del aula multigrado. - No se contemplaba el desarrollo de actividades colaborativas entre distintos grados. - No había un interés en conocer los saberes previos de los alumnos. - No se implementaban rutinas de pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las clases se desarrollan teniendo en cuenta la potencialidad del desarrollo de aprendizajes gracias a la heterogeneidad. - Existe un trabajo colaborativo intergradual y gradual. - Se reconocen los saberes previos como indispensables para llevar a los alumnos a comprensiones más profundas. - Se visibilizan las comprensiones de los estudiantes a partir del desarrollo de rutinas de pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes lograron comprender que la diversidad en el aula de clases les aporta en la comprensión de sus saberes, pues el diálogo intergradual les permitió entender que aquello que no sabe o no comprende, lo puede encontrar en un compañero de otro grado; eso se evidenció cuando los más pequeños de grado 1° entablaron conversaciones con alumnos de 4° y 5° e intercambiaban sus saberes. - En el diálogo entre los estudiantes y el profesor investigador los alumnos dieron a conocer sus saberes previos; esto permitió a los niños comprender que al aula no asisten sin conocimiento sobre un tema, sino que más bien, ya han escuchado o hablado sobre el mismo en otros escenarios fuera de la escuela y eso les ayudó a mejorar sus comprensiones. - En el trabajo colaborativo intergradual los alumnos lograron avanzar en torno a sus comprensiones; además les permitió mejorar en relación con la conversación sobre los saberes a nivel reflexivo. Los estudiantes dieron a conocer sus saberes previos entre ellos y con otros grados; esto les permitió visibilizar sus ideas con la ayuda de las rutinas de pensamiento.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Hallazgos en el tercer objetivo específico en la categoría de implementación

Objetivo: Analizar el efecto del desarrollo de la propuesta pedagógica sobre el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.		
Categoría: Acciones de Implementación		
Antes	Después	Evidencia en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos no lograban construir comprensiones profundas en torno a los temas de trabajo. - Los estudiantes trabajan en torno a una sola disciplina. - Los alumnos no desarrollan actividades colaborativas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes construyen comprensiones profundas. - Gracias a la interdisciplinariedad los estudiantes logran más y mejores comprensiones. - El trabajo intergradual permite que los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes lograron comprender que al conocer los RPA se apropiaron y predisponen más en el estudio de los conceptos; los menores evidenciaron que siempre poseen algún tipo de conocimiento sobre aquello que se le propone. - Los alumnos demostraron que pudieron construir comprensiones más profundas alrededor de los temas de conversación como

<p>manera intergradual; solo se realizan actividades individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se daba prioridad a la transcripción de texto y contenidos sin reflexión. - No se socializaba a los estudiantes los logros esperados. - No se desarrollan rutinas de pensamiento. - Los alumnos mostraban dificultades en la aplicación de los aprendizajes en situaciones del medio. 	<p>dialoguen entre los distintos grupos y aprendan uno del otro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes no transcriben texto, sino que se da prioridad a la reflexión y conexión. - Se socializan los RPA a los alumnos lo cual genera en ellos mayores y mejores comprensiones. - Se desarrollan rutinas de pensamiento y se visibilizan las comprensiones a las que han llegado los alumnos. - Los estudiantes comprenden cómo relacionar sus aprendizajes con situaciones del entorno. 	<p>por ejemplo en el uso de los medios de comunicación, de los pictogramas, figuras bidimensionales y sólidos. Los discentes lograron comprender que el desarrollo de las clases no es sinónimo de transcripción de un texto sino más bien de reflexión y conexión entre distintas situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir del desarrollo del trabajo interdisciplinario los alumnos comprendieron que el saber puede circular al interior del aula; los estudiantes lograron demostrar que pueden hacer reflexiones usando varias asignaturas del plan de estudios como, por ejemplo, en matemáticas y lenguajes y que éstas no van separadas, más bien se complementan. - El desarrollo de actividades de manera intergradual (entre grados distintos) permitió en los alumnos evidenciar que pueden aprender o fijar sus comprensiones de una forma más fácil dado el diálogo entre pares de otros grados. Se evidenció que los estudiantes cumplen el papel de orientadores del aprendizaje para con los demás compañeros. - Las rutinas de pensamiento permitieron a los estudiantes mostrar sus comprensiones en torno a los temas de conversación y reflexión; se evidenció que los alumnos exponen aquello que han entendido frente a los compañeros, socializan sus ideas acerca del uso, por ejemplo, de medios de comunicación, de los pictogramas, figuras bidimensionales y sólidos en su medio. Así mismo, se evidenció que los discentes a través de las rutinas de pensamiento lograron realizar conexiones entre lo trabajado en las diferentes sesiones de clase con su propio entorno, lo cual les generó mayores comprensiones.
---	--	---

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos en la Categoría Acciones de Evaluación

La evaluación del aprendizaje en la presente investigación es entendida como el proceso mediante el cual el profesor observa los progresos de los alumnos cuyos resultados se utilizan como insumo para mejorar el proceso de enseñanza tomando las mejores decisiones (López e Hinojosa, 2001) por lo cual para el profesor investigador es impajaritable planearla y aplicarla.

En esta categoría se definieron las subcategorías Retroalimentación y Actores de la Evaluación.

Hallazgos en la Subcategoría: Retroalimentación

Ofrecer retroalimentación a los estudiantes es sinónimo de ofrecer información relacionada con aquello que se les está orientando con el fin de que éstos mejoren sustancialmente su aprendizaje (Shute, 2008) por ello para el docente investigador una vez se ha dado el proceso de enseñanza dar retroalimentación resulta fundamental para ayudar en la fijación de los aprendizajes y comprensiones.

Este mismo autor considera que todo resultado recabado luego de haber entregado información al estudiante con el fin de que mejore su aprendizaje es insumo para que el profesor mejore su enseñanza.

En la siguiente tabla se muestra los principales hallazgos en la subcategoría Retroalimentación dentro de la categoría Acciones de Evaluación.

Tabla 17. Hallazgos en la subcategoría Retroalimentación

Categoría: Acciones de Evaluación		Subcategoría: La Retroalimentación
Ciclos	Hallazgos	
Ciclo #1	La retroalimentación en este ciclo se brinda de una manera general dada la planeación de aula monogrado a pesar de ser un aula multigrado. Se logra ver que la retroalimentación entregada a los estudiantes les ayuda a afianzar un poco su aprendizaje.	
Ciclo #2	En este ciclo el profesor investigador continúa aplicando actividades de retroalimentación con las cuales se sigue afianzando las comprensiones y aprendizajes de los estudiantes. La retroalimentación se vincula puntualmente a los resultados por estos de aprendizaje definido en la planeación.	
Ciclo #3	El profesor investigador sigue aplicando actividades de retroalimentación con el fin de mejorar las comprensiones y aprendizajes de los estudiantes, todo vinculado a los RPA y el tópico generativo o pretexto pedagógico. Los resultados de la retroalimentación permiten al profesor analizar de manera más puntual los avances de los estudiantes y con base en estos, mejorar la práctica de enseñanza.	
Ciclo #4	En este ciclo el profesor planifica, aplica y desarrolla actividades de retroalimentación de una manera más deliberada conforme a los RPA, tópico generativo o pretexto pedagógico y contexto de enseñanza. Concibe la retroalimentación como un proceso fundamental para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que identifica que los estos mejoran sus comprensiones al hacer retroalimentación continua.	
Ciclo #5	En este último ciclo el profesor investigador planifica de una manera más consciente las actividades de retroalimentación para los estudiantes del aula multigrado a tono con los RPA,	

las rutinas de pensamiento y t3pico generativo o pretexto pedag3gico, con el fin de que estos de manera deliberada mejoren sus aprendizajes y comprensiones. Los alumnos toman m3s conciencia de su propio aprendizaje. La informaci3n recolectada de la retroalimentaci3n aplicada a los estudiantes es utilizada por el profesor para reflexionar, analizar y mejorar su pr3ctica de ense1anza.

Fuente: elaboraci3n propia.

En esta subcategora de investigaci3n el profesor se asegura de planear actividades de retroalimentaci3n desde el principio de la investigaci3n; por ello, es posible identificar actividades o estrategias de ense1anza conducentes a que los estudiantes mejoren sus comprensiones respecto de la propuesta curricular y que tienen como objetivo reestructurar y ajustar la informaci3n en su memoria como lo defienden Winne y Butler (1994).

Se puede ver c3mo desde el primer ciclo de reflexi3n el docente planifica y desarrolla actividades que promueven la mejora de los procesos cognitivos de una forma evolutiva y llegando a hacerlo de una forma m3s coherente con el contexto de aula. Por ello, en el primer ciclo de reflexi3n la retroalimentaci3n se dio de manera general al grupo de estudiantes, a pesar de que el contexto correspondi3a un aula multigrado. En el segundo ciclo ya las actividades desarrolladas por parte del profesor en relaci3n con la retroalimentaci3n empiezan a tener un objetivo m3s puntual el cual obedece al mejoramiento de las comprensiones de los discentes para la planeaci3n interdisciplinar.

En adelante los tres siguientes ciclos contienen actividades de retroalimentaci3n correspondientes al aula multigrado, contexto en el que se desarrollan las clases del profesor.

Un hallazgo muy importante que se dio en esta subcategora se relaciona con que la retroalimentaci3n al ser desarrollada en aula multigrado permite que los estudiantes dialoguen de

una manera intergradual, encontrándose con que los alumnos de menor edad complementan su aprendizaje con las opiniones de los más grandes y viceversa.

Para Osorio y López (2014) “el proceso de retroalimentación debe apoyar el proceso de aprendizaje de los niños, de esto dependerá su desempeño en cada una de las áreas de desarrollo” (p. 15), en este sentido, es fundamental para el profesor investigador brindar una retroalimentación puntual para que los discentes mejoren sus aprendizajes y por ende alcancen los RPA propuestos en la planeación.

Aunado a esta idea, para el docente investigador brindar retroalimentación no solo ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, sino que también permite que el profesor mejore sus procesos de enseñanza; esto lo sustenta la idea de Espinoza (2021) cuando menciona que la retroalimentación “permite al docente evaluar hasta qué punto el proceso es eficiente y en qué medida su labor ha sido suficiente para lograr que sus discípulos se desarrollen cognitiva, procedimental y actitudinalmente” (p. 392), es decir, que la información que se recabe de las respuestas de los alumnos, sirve para que el profesor analice y reflexione sobre qué tan efectivas son las actividades propuestas para la clase, lo que se traduce en el redireccionamiento de las planeaciones curriculares e intervenciones en las clases, con el fin de que estos alcancen los RPA propuestos.

Ahora bien; en relación con el contexto en que se desarrolló la investigación la retroalimentación es clave para que de manera intergradual los estudiantes mejoren sus comprensiones y aprendizajes todo desde la perspectiva de la heterogeneidad y diversidad.

Hallazgos en la Subcategoría: Actores de la Evaluación

La subcategoría relacionada hace énfasis en que los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje también son actores en los procesos de evaluación; por ello, una vez

se ha planeado e intervenido en la clase, se debe desarrollar la evaluación contando con la participación del maestro y estudiantes.

En la siguiente tabla se recogen los hallazgos en relación con esta subcategoría de investigación.

Tabla 18. Hallazgos en la subcategoría Actores de la Evaluación

Categoría: Acciones de Evaluación		Subcategoría: Actores de la evaluación
Ciclos	Hallazgos	
Ciclo #1	El docente investigador planea y desarrolla estrategias de evaluación como la heteroevaluación; con esta el profesor asegura una mirada objetiva de los procesos de aprendizaje. Así mismo, planea y ejecuta actividades de autoevaluación; estas actividades, aunque incipientes, permite a los estudiantes estar al tanto de sus propios aprendizajes.	
Ciclo #2	En este ciclo actúan como evaluadores el profesor mediante la heteroevaluación con estrategias que promueve la comprensión de los alumnos; la autoevaluación desarrollada por los mismos estudiantes quienes por medio de esta identifican sus comprensiones iniciales, sus avances y cambios para identificar sus comprensiones finales. En este ciclo se puede identificar que tanto la heteroevaluación y autoevaluación de aplican usando instrumentos definidos.	
Ciclo #3	En este ciclo de reflexión el profesor planifica la evaluación de tal forma que mediante la heteroevaluación dispone de información sobre los avances reales de los alumnos; el docente como actor de la evaluación a través de la aplicación de instrumentos definidos, reflexiona sobre los desempeños, aprendizajes y comprensiones de los estudiantes y sobre los logros y dificultades alcanzados en la práctica de enseñanza. Toda la información recabada sirve para que el profesor se permita realizar una evaluación formativa a los estudiantes en concordancia con los RPA definidos al inicio de la planeación. Asimismo, aplicando la autoevaluación se permite a los estudiantes ser más conscientes de sus propios aprendizajes en relación con los RPA declarados, lo cual genera mayor disposición para aprender.	
Ciclo #4	En el ciclo número cuatro el docente investigador planifica la heteroevaluación en un aula multigrado con el fin de recabar información sobre el aprendizajes de los alumnos; también planifica la autoevaluación para que los estudiantes la apliquen sobre sus propios aprendizajes y se implementa la coevaluación como forma de evaluación entre pares de estudiantes; estas formas de evaluación refieren a los principales actores de la evaluación dada las características de aula multigrado en concordancia con los RPA planificados. Con la coevaluación se logra que los estudiantes identifiquen ciertos avances en sus compañeros.	
Ciclo #5	En el último ciclo de reflexión el profesor planifica de una manera más clara las estrategias de evaluación para la hetero, auto y coevaluación con actividades pensadas para la reflexión en torno a lo enseñado y en coherencia con los RPA. Se identifica que los actores de la evaluación docente y estudiante se hallan en un diálogo formativo mediante el cual cada uno identifica tanto los avances como las oportunidades de mejoramiento; es decir, la heteroevaluación para que el docente se dé cuenta de los avances de los estudiantes, la autoevaluación para que los estudiantes identifiquen sus propios aprendizajes y la coevaluación mediante la cual los pares estudiantiles se evalúen sus aciertos; además el docente se permite identificar los aspectos a mejorar en su práctica de enseñanza.	

Fuente: elaboración propia.

En esta subcategoría de investigación el docente investigador considera que la evaluación es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado que como lo exponen Cruz y Quiñones (2012) “se evalúa para conocer, con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de los estudiantes que participan en el proceso educativo, principal e inmediatamente de quienes aprenden y junto con ellos de quienes enseñan, es decir, la evaluación se convierte en actividad continua de conocimiento.” (p. 98) en este sentido es importante mencionar que los actores principales de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes son primero, los mismos alumnos a través de la auto y coevaluación y el profesor mediante la heteroevaluación.

Con base en esta idea, el profesor investigador analiza que en la evaluación es importante la participación de los dos directamente implicados en la valoración sobre los aprendizajes y comprensiones de los estudiantes; por ello considera que tanto el maestro como el alumno son los dos actores encargados de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con el desarrollo de los ciclos de reflexión, en el primero de estos, el docente aplicaba el proceso de evaluación mediante actividades de heteroevaluación a través de las cuales observaba con objetividad los aprendizajes de los estudiantes; así mismo, aplicaba actividades de autoevaluación con las que aseguraba que ellos mismos analizaran su proceso de aprendizaje al permitírsele volver sobre sus comprensiones. Con estas acciones el docente se permitió reflexionar sobre los avances y los desafíos con el fin de mejorar para alcanzar los RPA decretados al inicio de la planeación.

En el segundo y tercer ciclos, se observa que la heteroevaluación aplicada por el profesor como primer actor de la evaluación, y la autoevaluación desarrollada por los alumnos como segundos actores en este proceso, son planificadas con mayor rigor en coherencia con los RPA;

se destaca que en la autoevaluación se da a los estudiantes mayores oportunidades para que fueran más conscientes de sus propios aprendizajes.

En el cuarto ciclo se puede evidenciar un nuevo hallazgo; se trata de la coevaluación de los aprendizajes desarrollada por parte de los mismos alumnos, pero asumiendo el rol como evaluadores de sus propios compañeros. Esta evaluación desarrollada por los mismos estudiantes se realizó a través de instrumentos con rúbricas de evaluación.

Finalmente, en el último ciclo de reflexión se asume un cambio frente a la forma de realizar la evaluación dado el contexto de aula multigrado. En este aspecto, se tuvo en cuenta que los estudiantes pertenecían a distintos grados de escolaridad lo cual complejizaba más el asunto; por ello se hace una coevaluación en equipos de trabajo, pero con la participación de todos.

A modo de conclusión se considera por parte del docente que el proceso de evaluación de los aprendizajes en un aula multigrado es complejo dada la diversidad y heterogeneidad de los alumnos, pues son de distintos grados. Sin embargo, se destaca que el uso de instrumentos que apoyan la evaluación garantiza una objetividad e imparcialidad.

Siguiendo a Iafrancesco (2012) en su concepto de evaluación considera que este proceso tiene como propósito tomar las mejores decisiones con el fin de orientar el aprendizaje en los estudiantes y orientar esfuerzos para asegurar el éxito de quien aprende y enseña; en esta definición de evaluación se observa que sin duda le permite al profesor reflexionar de manera profunda y sensata sobre los logros y aspectos a mejorar, con el fin de generar acciones mediante las cuales se ajuste los planes curriculares, la intervención en el aula y se logren realmente los aprendizajes en los alumnos.

Autores como Escobedo, Jaramillo y Bermúdez (2004) aseveran que cuando el estudiantado participa en el proceso de evaluación, estos la entienden como apoyo y estímulo

que le permite involucrarse y comprometerse con sus propios aprendizajes. Lo que se traduce en colocar al alumno en directa responsabilidad de evaluar sus propios avances con el fin de darle más protagonismo.

A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con los objetivos específicos definidos al inicio de la investigación lo que muestra su alcance y desarrollo en la presente categoría apriorística.

Tabla 19. Hallazgos en el primer objetivo específico en la categoría de evaluación

Objetivo: Caracterizar la PE del docente investigador teniendo en cuenta las acciones constitutivas.		
Categoría: Acciones de Evaluación		
Antes	Después	Evidencia en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - No se daba importancia a la retroalimentación. - No se incluían rúbricas de autoevaluación y coevaluación. - Los alumnos no se consideraban como actores importantes en su evaluación. - Los estudiantes no participaban de forma directa en la evaluación de sus procesos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se da importancia al proceso de retroalimentación permanente para permitir el afianzamiento de los aprendizajes de los alumnos. - Se evalúa de forma permanente usando rúbricas de autoevaluación y coevaluación. - Se comprende que la participación de los alumnos en su propia evaluación promueve aprendizajes más conscientes. - Los alumnos le dan importancia a la metacognición de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante la retroalimentación se pudo evidenciar que los estudiantes asimilan mejor sus aprendizajes; se observó que después de retroalimentar los desempeños propuestos para los alumnos en aula multigrado, estos mostraron una mejor comprensión de lo reflexionado de manera intergradual, gradual e individual. - Una vez se implementaron las rúbricas de evaluación, los estudiantes mejoraron la comprensión de los RPA planeados para el desempeño. - Se logró evidenciar que a los estudiantes les parece interesante participar de su propio proceso de evaluación y en el de los compañeros. Los alumnos mostraron interés en autoevaluarse y coevaluar a sus pares, lo cual les permitió ser más conscientes de sus aprendizajes; la escalera de la metacognición les ayudó a preguntarse a sí mismos el propósito y los posibles escenarios o situaciones en las cuales poder aplicar sus aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. Hallazgos en el tercer objetivo específico en la categoría de evaluación

Objetivo: Analizar el efecto del desarrollo de la propuesta pedagógica sobre el mejoramiento de los

aprendizajes de los estudiantes.
Categoría: Acciones de Evaluación

Antes	Después	Evidencia en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación no se aplica de manera permanente. - Los aprendizajes no son retroalimentados. - Los estudiantes no participan en su propia evaluación. - No se aplica la evaluación con rúbricas con criterios puntuales. - Los estudiantes no son conscientes de sus propios avances. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos son evaluados de manera permanente, lo cual permite realizar un seguimiento de los aprendizajes. - La retroalimentación a los aprendizajes de los estudiantes permite asegurar mejores comprensiones. - Los estudiantes son parte activa de la evaluación de sus propios aprendizajes - Se desarrolla la evaluación usando rúbricas de autoevaluación y coevaluación. - Alumnos más conscientes de sus propios aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La aplicación de una evaluación permanente permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus aprendizajes; esto se vio traducido en que los alumnos se inquirían sobre sus reflexiones con base en la retroalimentación hecha por el profesor. Los alumnos al participar de la evaluación lograron cambiar su mirada pasiva a una activa en tanto realizaron su auto y coevaluación. - El uso de las rúbricas de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación ayudó a que los estudiantes fueran más conscientes de su aprendizaje; de manera específica, con el uso de las rúbricas de autoevaluación y coevaluación y la escalera de la metacognición, los menores lograron tener criterios claros para evaluar y evaluarse siendo conscientes de su aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 8. Comprensiones Pedagógicas

Para efectos de presentar este apartado el profesor encargado de la pesquisa investigativa expone las siguientes reflexiones en torno a las comprensiones pedagógicas que dejaron el estudio con base en los hallazgos y su análisis.

La primera consideración reflexiva comprendida por el docente pone la lupa en el contexto. La práctica de enseñanza en el contexto de aula multigrado está demarcada por la diversidad y heterogeneidad de estudiantes que asisten a ella a diferencia de las aulas monogrado o unigrado que generalmente se encuentran en cascos urbanos o centros poblados más grandes; en este sentido, las tres acciones constitutivos de la práctica de enseñanza como lo son la planeación, la intervención del aula y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, deben considerar la variedad de pensamientos, ideas, reflexiones, incluidos la gran heterogeneidad de comportamientos de los alumnos que cursan diferentes grados de escolaridad, y en donde labora uno o dos profesores por grupo.

Resulta relevante para el profesor investigador que la planeación como punto de partida para el desarrollo de la práctica de enseñanza considere alejarse de la planeación hegemónica heredada de aulas monogrado y que responden a una planeación hecha para estudiantes de contextos urbanos o citadinos, lo que para Terigi (2008) es igual que las planeaciones para aulas graduadas.

Considerar la planeación para un contexto en el cual estudian alumnos que cursan diferentes grados y que tienen variedad de edades implica un verdadero reto; sin embargo, es conveniente tener en cuenta que el conocimiento o el saber circula a través de todo el aula de clase, lo cual abre las posibilidades para que haya mejores y mayores comprensiones sobre lo enseñado por el profesor, lo cual se puede lograr a través de la colaboración entre estudiantes

traducido en un trabajo colaborativo; asimismo este puede estar organizado con alumnos de diferentes edades y grados, como por ejemplo estudiantes de grados inferiores reunidos en el mismo equipo con otros de grado superiores, lo cual es coherente con la idea de generar diálogos intergraduales con el fin de obtener mejores aprendizajes, pues se permitiría que las diferentes comprensiones circulen entre los diferentes grupos.

Tener en cuenta el contexto para la planeación, la intervención en el aula y la evaluación de los aprendizajes ayuda al mismo profesor en su tarea de reflexionar en torno a su práctica de enseñanza, entendiendo que evaluar constantemente la planeación a través de grupos organizados de docentes permite que se enriquezca este tipo de trabajo y aflore un abanico de posibilidades para que los estudiantes aprendan mejor.

El mejoramiento de la práctica de enseñanza del docente no sólo depende de la contextualización del aula en la cual se desempeña, sino que también debería considerar la definición de Resultados Previstos de Aprendizaje claros y precisos sobre los cuales desarrollar la intervención en el aula; de este modo se establece como segunda comprensión pedagógica la reflexión respecto de los RPA. Los resultados previstos de aprendizaje responden a la pregunta sobre qué es lo que se espera que los estudiantes aprendan, la cual teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolla la intervención en el aula, remite al profesor la imperiosa necesidad de reflexionar en torno a la pertinencia y coherencia curricular. La coherencia entendida como la relación entre todos los componentes de la planeación curricular iniciando desde el macrocurrículo, pasando por el mesocurrículo y terminando en el micro y nanocurrículo y la pertinencia comprendida como la necesidad de orientar a los estudiantes en torno a objetivos institucionales que respondan a las necesidades de los contextos que se hallan fuera del aula escolar, representan un importante vehículo para flexibilizar la tarea curricular, dadas las

características de multigradualidad y son vistas como formas de potencializar los aprendizajes de los alumnos.

Tener en cuenta la pertinencia y la coherencia dentro de la práctica de enseñanza del docente es fundamental para que los menores tengan mayores y mejores comprensiones, pero no menos importante que estos, son sus saberes previos. La planeación profesional del docente que reflexiona permanentemente sobre su práctica de enseñanza debería considerar siempre aquellos saberes que los estudiantes ya tienen y llevan a las aulas, ya que a partir de estos se configuran nuevos aprendizajes, por lo mismo es necesario que el profesor se pregunte qué conocen, qué saben respecto de un tema, cómo abordarían una situación de la vida cotidiana y a partir de estas respuestas se logren mejores comprensiones.

Tanto los saberes previos como todos los aprendizajes construidos por los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se podrían lograr visibilizando su pensamiento. La visibilización del pensamiento surge como otra comprensión pedagógica del proceso investigativo desarrollado por el profesor; ésta no es otra cosa que establecer todas las actividades pertinentes que permitan a los estudiantes mostrar aquellas reflexiones, ideas y pensamientos que desarrollan alrededor de un tema de conversación. Una vez muestran su pensamiento, el profesor recoge información acerca de todas las comprensiones que tienen y adicionalmente, a partir de su reflexión y análisis, establece puntos sobre los cuales mejorar tanto la planeación, como la intervención y la evaluación de los aprendizajes.

En la tarea curricular visibilizar el pensamiento de los estudiantes es posible siempre y cuando se establezcan estrategias de enseñanza y evaluación pertinentes, alineadas con el contexto y coherentes con los resultados previstos de aprendizaje. Esta pesquisa investigativa permite al profesor comprender que una de las maneras de visibilizar el pensamiento de los

estudiantes es la planeación y desarrollo de rutinas de pensamiento que, al ser ejecutadas de manera constante, permiten generar mayores y mejores comprensiones en torno a los conceptos que se enseñan.

Otro aporte pedagógico resultante del estudio investigativo desarrollado por el profesor gira en torno a la necesidad de comprender la definición de conceptos estructurantes -CE- que permitan articular otros conceptos más pequeños con el propósito de que los alumnos comprendan mejor aquello que se le está enseñando. La necesidad de establecer estos conceptos generales o estructurantes estriba primordialmente en lograr establecer relaciones entre los diferentes conceptos con el fin de que comprendan de una manera más articulada. Por ello, los CE deben estar presentes en la planeación curricular que el profesor realiza, todos articulados con los resultados previstos de aprendizaje. Estos CE al ser definidos de manera clara y precisa en cada una de las asignaturas o disciplinas que dicta el profesor, permiten en el discente una visión del conocimiento mucho más amplia pues se relacionan con diferentes situaciones de la vida diaria de este; por lo mismo es importante definirlos a la luz de la contextualización.

El profesor investigador comprende la importancia de establecer acciones relacionadas con la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes; esta, vista como un aporte pedagógico por parte del docente, lleva al alumno a avanzar en su proceso de aprendizaje. Retroalimentar sus comprensiones comporta definir acciones intencionadas que generen una complementariedad en los aprendizajes que han construido ellos mismos con la orientación de los profesores. Esta retroalimentación debe ser oportuna y pertinente para que sea lo más efectiva posible y los estudiantes logren identificar avances y retrocesos en sus aprendizajes todo con el fin de que alcancen los mejores desempeños definidos en los resultados previstos de aprendizaje.

Finalmente, otro aporte pedagógico que resulta de esta pesquisa investigativa está directamente relacionado los actores de la evaluación. Siendo la evaluación un proceso que tiene la función de recoger información para conocer los aprendizajes de los estudiantes y la forma como se están dando dichos aprendizajes, por un lado, con el fin de estimar mejoras y ajustes necesarios para afianzarlos y por otro lado para establecer pautas de mejoramiento por parte del profesor, es preciso otorgar protagonismo al alumno; en otras palabras, se debe dar visibilidad a los estudiantes como actores de su propio aprendizaje. Una vez les otorgue mayor protagonismo, éstos se vuelven mucho más conscientes de su propio proceso de aprendizaje; lo cual se traduce en mejoramiento de sus comprensiones. Este protagonismo se basa especialmente en proponer acciones de evaluación por parte del mismo alumno a través de la auto y coevaluación de sus propios aprendizajes.

De la misma manera, es preciso que el docente logre comprender que su papel como evaluador de los procesos de aprendizaje los estudiantes, cumple una función fundamental dentro del proceso de enseñanza dado que se constituyen como insumo para mejorar su propia práctica toda la información que se recabe en la evaluación.

Capítulo 9. Proyecciones

El profesor investigador, una vez ha presentado las comprensiones pedagógicas respecto de su proceso de investigación en torno al mejoramiento de la práctica de enseñanza mediante la metodología de la Lesson Study y estableciendo como consecuencia de este proceso que su práctica de enseñanza ha mejorado sustancialmente con base en la reflexión alrededor de múltiples aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, entrega en unas breves palabras las proyecciones tendientes al mejoramiento continuo de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza: la planeación, la intervención en el aula y la evaluación del proceso de aprendizaje en los estudiantes y con el fin de aportar conocimiento pedagógico a la comunidad científica que permita dar luces acerca de cómo mejorar la enseñanza y aprendizaje.

Una de las proyecciones que el docente considera abordar desde la reflexión continua sobre su propia práctica de enseñanza es poder continuar realizando trabajo colaborativo entre docentes de su misma institución, conducente a analizar y reflexionar alrededor de la planeación para el aula multigrado, dado que es el contexto en el cual se desarrolla su propia práctica. Además, continuar analizando el desarrollo de la planeación en el momento de la intervención en el aula y reflexionar sobre los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; esta proyección se presupone bajo la mirada reflexiva respecto de la comprensión generada sobre la práctica de enseñanza en el aula multigrado dan su heterogeneidad y diversidad.

La planeación para un multigrado comporta la necesaria participación de todos los profesores dada su naturaleza dialógica; lo cual permite abrir todos los abanicos posibles de estrategias de enseñanza que incluyan la participación de todos los estudiantes de todos los grados a la luz de sus intereses y necesidades.

El docente también proyecta continuar reflexionando la planeación a través de tópicos generativos resultantes de la reflexión sobre el marco de la Enseñanza para la Comprensión – EpC- en directa relación con los resultados previstos de aprendizaje y la definición de conceptos estructurantes que permitan cambiar la mirada desarticulada de la enseñanza. La proyección del mejoramiento de la planeación con conceptos estructurantes puntuales y precisos para cada asignatura permitirían proyectar la planeación interdisciplinaria, en el entendido que es necesario adoptar una postura curricular más articulada que responda particularmente a las necesidades del medio y a los lineamientos institucionales.

Asimismo, el profesor proyecta realizar la producción de un material pedagógico y didáctico a través del cual se oriente la acción del docente de la institución educativa para el aula multigrado y para otros que eventualmente se interesen en conocer la forma del desarrollo pedagógico de la institución a la cual pertenece; el material pedagógico y didáctico se proyecta crearlo en trabajo colaborativo docente a partir de las reflexiones sobre la práctica de enseñanza.

Finalmente, el profesor investigador proyecta orientar a nivel institucional el mejoramiento de los planes de área y aula de la básica primaria con base en las reflexiones que se deriven de las reuniones de comité de área de básica primaria, en las cuales se incluya la contextualización para el aula multigrado y el proceso de evaluación formativa en la cual se dé importancia a la retroalimentación constante como forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo 10. Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo el profesor investigador presenta las conclusiones a las cuales ha llegado frente al trabajo investigativo realizado y que responde a la pregunta de investigación ¿cómo transformar la práctica de enseñanza a partir de la reflexión en un contexto de aula multigrado?

Mejorar la práctica de enseñanza en un aula multigrado requiere tener en cuenta una multiplicidad de aspectos que hacen de ella un contexto diferente en la labor del docente en contraposición al aula monogrado. En un primer momento el trabajo desarrollado mediante la metodología de la Lesson Study permitió al profesor investigador establecer un diálogo pedagógico y crítico frente a la práctica de enseñanza que hasta el momento se estaba desarrollando con otros docentes en ejercicio. El trabajo colaborativo entre profesores logró exponer las diferentes dificultades y aciertos que se presentan en el aula multigrado en las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Para empezar, en la acción de planeación considerar el contexto multigrado en el que afloran diferentes formas de pensar por parte de los estudiantes, máxime cuando provienen de un diálogo permanente entre compañeros que pertenecen a grados diferentes en una misma aula es fundamental. Lo valioso del aula multigrado es que está constituido por un estudiantado de diferentes grupos etarios, la heterogeneidad en los comportamientos, la diversidad de comprensiones dado los diferentes grados que se encuentran para aprender; por lo mismo, es fundamental tener un conocimiento lo más completo posible del contexto en el cual se halla inmersa el aula.

El aula multigrado ofrece diferentes posibilidades para que los estudiantes tengan mejores aprendizajes; una de estas posibilidades es que al encontrarse dialogando permanentemente entre ellos permite que haya una circulación de saberes entre todos los grupos que componen el aula;

esta circulación de conocimiento genera la gran posibilidad de que los estudiantes aprendan los unos de los otros a pesar de estar en grados distintos. El tener grados diferentes a la vez, permite que se conformen distintos grupos de trabajo colaborativo entendiéndose que las actividades por equipo de manera colaborativa abren las posibilidades para tener una mejor comprensión de aquello que el docente desea enseñar.

En la acción de planeación surge la reflexión en torno a los resultados previstos de aprendizaje -RPA-; es necesario que éstos se formulen a partir del macro y mesocurrículo como punto de partida con el fin de que den sentido a lo que el profesor desea enseñar a los estudiantes; adicionalmente, estos son básicos al momento de establecer el tipo de actividades a desarrollar dentro de la intervención en el aula y en el momento de la evaluación, pues establecen aquello que deben demostrar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De la misma manera, una forma como se puede transformar la PE es establecer en las acciones de planeación los conceptos estructurantes -CE- dado que ofrecen la posibilidad de articular diferentes saberes que se van a enseñar a los estudiantes; a través de su formulación se obtiene la posibilidad de reunir otros conceptos más pequeños que se relacionan en las diferentes áreas o asignaturas del plan de estudios. Por lo mismo Armúa (2003) considera que una vez se establezcan los CE se deja a un lado el trabajo curricular desarticulado para ahondar en propuestas más globales o integradas, para adquirir mejores y nuevos conocimientos.

Pasando a las acciones de implementación o intervención, la PE es susceptible de mejoramiento una vez se comprenda que aquello que se planeó asegura la actuación dentro del aula mediante diferentes acciones contextualizadas en el llamado microcosmos del quehacer docente (Jaramillo & Gaitán, 2008). Dentro de la intervención o implementación que se busca desarrollar en el aula, surgen la necesidad de reflexionar sobre la visibilización del pensamiento,

como forma de buscar en los estudiantes la externalización de sus ideas. Dado que uno de los objetivos de la visibilización del pensamiento de los alumnos es buscar que sean más conscientes de sus propios aprendizajes, lo que para Ritchhart, Turner y Hadar (2009) significa estimular la capacidad metacognitiva en los estudiantes, resulta imperioso que se reflexione de una manera consciente sobre las diferentes actividades que se presentan a los discentes buscando en ellos mayores y mejores comprensiones. Por lo mismo, es necesario que se desarrollen rutinas de pensamiento que conlleven a un aprendizaje reflexionado por parte de los estudiantes.

Para el profesor investigador, es fundamental que en el momento de la intervención en el aula se exploren los conocimientos previos de los discentes y a partir de estos continuar con la tarea de enseñanza, puesto que si se reconocen aquellas elaboraciones previas resulta más fácil que los estos construyan nuevos conocimientos (Ausubel, 1983)

De acuerdo con la postura de Pérez Porto & Gardey (2021) interesarse en conocer los saberes previos de los alumnos es sinónimo de darles importancia y considerarlos en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; esto se traduce en que el estudiante se convierte en protagonista del proceso lo cual al sumársele la posibilidad de que sea consciente de su aprendizaje, el resultado es positivo al lograrse en ellos mejores y mayores comprensiones.

En relación con las acciones de evaluación el profesor investigador concluye que es fundamental seguir otorgando protagonismo a los estudiantes, dado que el ser conscientes de aquello que se sabe, los avances y retrocesos en el proceso de aprendizaje aumenta las posibilidades de comprender mejor. Con base en los planteamientos de Pimienta (2008) Sí se otorga a los estudiantes la posibilidad de evaluar sus propios procesos de aprendizaje se le da la posibilidad de autogestionar y de ser conscientes de lo que aprenden y cómo lo aprenden, lo que se traduce en generar mayor participación por parte de los alumnos. El discente como actor

principal del proceso de aprendizaje tiene la tarea de autoevaluar y de coevaluar sus comprensiones, y esto significa democratizar la educación lo que en palabras de Manrique Villavicencio (2004) es transferir a los estudiantes cierto control y responsabilidad en sus aprendizajes con el fin de que este ayude a perfeccionar progresivamente sus propios aprendizajes.

Finalmente, el docente investigador concluye que dentro de la evaluación es menester que se realice una constante retroalimentación; esta, debe ser lo más pertinente posible y coherente con los RPA, puesto que ayuda a mejorar el aprendizaje de los menores; el fin es que los estudiantes modifiquen aquellos aspectos pertenecientes al aprendizaje que no tengan incidencia en las comprensiones o que no hayan quedado muy bien comprendidos para mejorar los procesos de pensamiento.

En relación con las recomendaciones, el profesor investigador considera que es necesario continuar con los procesos de investigación en relación con el aula multigrado con el fin de seguir analizando los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello generar conocimiento pedagógico mediante el cual se pueda mejorar la práctica de enseñanza en este tipo de contextos.

De la misma manera se concluye como recomendación que se siga realizando el trabajo colaborativo de planeación y que sea un aspecto investigado dentro de la maestría en pedagogía puesto que es fundamental realizar la planeación, la intervención en el aula y la evaluación de los procesos de aprendizaje los estudiantes de una forma colaborativa entre pares.

Referencias

- Alba J. A., Atehortúa G. V., y Maturana G. A. (2019). La Práctica de Enseñanza como Objeto Formal de Investigación Pedagógica. Documento de estudio del programa de Maestría en Pedagogía.
- Ávila, P. (2009). La Importancia de la Retroalimentación en los Procesos de Evaluación. Una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México. México.
- Ausubel, N. (1983). Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Ballesteros Ballesteros, V. A. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista científica*, (39), 259-261.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-22532020000300259
- Benítez Galindo, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12),42-51.[fecha de Consulta 21 de mayo de 2022]. ISSN: 2007-4336.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208007>
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920406>
- Boix, R., y Bustos Jiménez, A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericanade Evaluación Educativa*, 7(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5133377>
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de*

- la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Revista de Educación, 352, 353-378*
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(2)*, 149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Cifuentes Garzón, J. E. (2014). Enseñanza para la Comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social, 9(1)*, 70-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386261>
- Coll, C. (1988). Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al Concepto de Aprendizaje Significativo. *Infancia y Aprendizaje, 41*, 131-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Comunidades Europeas (2004). Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Educación y Cultura.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 “Por la cual se expide la ley general de educación”.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”
- Cruz Nuñez, F. y Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte (16)*, 96-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398351>
- De Longhi, A. L. (2009). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y

el intercambio de experiencias.

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill.

Duhalde, M., y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 38-45.

<https://ecolechangerdecap.net/spip.php?article249>

Escobedo, H., Jaramillo, R., y Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*. 8(27), 529-534.

Escontrela, M. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, 1(IV), 25-48.

Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389

Feldman, D. (2010). *Aportes para el Desarrollo Curricular. Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Gagliardi, R. (1985). Los Conceptos Estructurantes en el Aprendizaje por Investigación. Ponencia presentada en las IIIas. Jornadas de Estudio sobre la investigación en la Escuela.

Guía de uso del ECTS. (2015). Recuperado de

https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/ects-users-guide_es.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6^{ta} ed.)

McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Iafrancesco, G. (2012). *La Evaluación en el aula de una Escuela Transformadora: contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos, criterios y técnicas*. Editorial Coripet.

Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro. (2019). *Marco General del Proyecto Educativo Institucional*.

Jaramillo, J., y Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria.

Educación y Desarrollo Social, 2(2), 9-29.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3152210>

Kemmis, S. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore, Springer.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia.

López Niño, L. (2019). Los Retos del Aula Multigrado y la Escuela Rural en Colombia.

Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 91-109. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/5/>

López Recacha, J. A. (2009). La importancia de los Conocimientos Previos para el Aprendizaje de Nuevos Contenidos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 3(16), 1-14.

Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. 2007

- Manrique Villavivencio, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú*, 43-60.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Serie Lineamientos Curriculares*.
- Maturana, G. A. (2021). *Apuntes para el seminario Taller de Metodología de Investigación. Extensión Huila*.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y Ejecución*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Osorio Sánchez, K. y López Mendoza, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>
- Pardo, A. (2018). *Desafíos de la gestión de aula. Ficha VALORAS*. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2021). *Planeación educativa*. Obtenido de <https://definicion.de/planeacion-educativa/>

Perkins, D. N. (s.f.) ¿Cómo Hacer Visible el Pensamiento?

Perkins, D. N. y Tishman, S. (2001). Dispositional aspects of intelligence. En S. Messick & J.M. Collis (eds.). *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 233-257). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Quintero C., J., Zuluaga C., C., y López P., M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 39-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255026028002>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro Y Sociedad*, 14(1), 87-96. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2048>

Ritchhart, R. Turner, T. y Hadar, L. (2009). Uncovering Students' Thinking about Thinking. Metacognition and Learning. *Ron Ritchhart*. http://www.ronritchhart.com/Books_&_Videos_files/Chapter%201%20CCOT_Ritchhart_Sample.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Salgado-García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 34-50. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n8/v3n8a2.pdf>

- Santos, L. E. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*. Obtenido de Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 15(2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Sepúlveda, G. (2010). *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica*. (Programa de mejoramiento de la calidad de la educación primaria- MECEP). Lima: Ministerio de Educación, Plan Nacional de Capacitación Docente.
- Soto, E. y Pérez, A. (s.f.). *Las Lesson Study ¿Qué son? Guía Prácticum III y TFG*. Curso 2013-2014
- Stone, W. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Terigi, F.Z. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Universidad de la Sabana. (2019). *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*. Maestría en Pedagogía.
- Winne, P. H., y Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. *International encyclopedia of education*, 2, 5738-5745.