

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

1

Reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación desde la reflexión colaborativa con la implementación de la EPC en las prácticas de enseñanza en el nivel de preescolar de la Institución Educativa Integrada Montelíbano sede Corea

Loly Luz Redondo Sánchez

Facultad de Educación. Universidad de La Sabana

Maestría en Pedagogía – Extensión Cesar

Asesora: Mg. Lida Alexandra Isaza Sandoval

Nota de Autor

Loly Luz Redondo Sánchez Facultad de Educación, Universidad de La Sabana – Chía, Cundinamarca.

Este trabajo fue realizado para optar al título de Magister en Pedagogía, mediante el convenio de formación de capital humano de alto nivel para la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación para docentes y directivos docentes del departamento del Cesar, un convenio entre la Gobernación del departamento, el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Min Ciencias) y la Universidad de La Sabana.

Cualquier mensaje con respecto a este trabajo de investigación debe ser enviado al correo institucional lolyresa@unisabana.edu.co

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento, primero y, ante todo, a Dios, fuente de fortaleza y guía en cada paso de mi vida y en este desafiante proceso de investigación. A mi amada familia, agradezco su inquebrantable apoyo, comprensión y paciencia. A mi pequeño Lucas, de cuatro años, quien esperó pacientemente mientras su mamá se sumergía en largas horas de trabajo frente al computador; su amor y comprensión fueron mi mayor motivación.

Agradezco de manera especial a mi asesora, Lida Alexandra, cuya maravillosa comprensión y exigencia constante fueron pilares fundamentales en este trayecto. Su búsqueda incansable de la excelencia dejó una huella imborrable en mi corazón y en mi formación académica.

Finalmente, mi agradecimiento se extiende a la vida, por transformarme en una guerrera y brindarme la fuerza para luchar sin descanso por mis sueños. Cada desafío fue una oportunidad de crecimiento, y cada logro es un testimonio de la perseverancia y la determinación que la vida me ha enseñado.

Dedicatoria

Dedico humildemente este logro a Dios, merecedor de toda la gloria por cada uno de mis sueños alcanzados. Quien ha sido mi faro en este viaje, abriendo puertas y cumpliendo los anhelos más profundos de mi corazón, otorgándome la sabiduría y fortaleza necesarias para superar cada desafío en este camino de logros y aprendizaje.

En especial, quiero expresar mi gratitud a mi amado hijo, cuya valentía y amor incondicional fueron el motor que me impulsó a alcanzar este éxito. En medio de los desafíos que su diagnóstico nos presentó, su presencia fue mi inspiración constante. Este triunfo, por ende, lleva consigo la dedicación de construir un futuro mejor y brindarle una calidad de vida más plena.

Con profunda gratitud y reconocimiento, dedico este proyecto a mis queridos estudiantes, valiosos protagonistas que, a lo largo de los años 2022 y 2023, desempeñaron un papel esencial en cada una de las clases. Este logro trasciende mi esfuerzo individual; es el resultado de la colaboración, la interacción y el compromiso de todos ustedes.

Esta dedicación va más allá del presente, abrazando a las futuras generaciones de estudiantes que tendrán la oportunidad de beneficiarse de una docente mejor preparada. A través de su participación, han contribuido a la construcción de un legado educativo sólido y perdurable.

Finalmente dedico este logro a mi padre, quien, aunque no pueda presenciar este momento, estoy seguro de que, desde donde esté, siente un profundo orgullo, como siempre lo expresaba. Te amo, papá, y este logro lleva consigo tu legado de amor y apoyo.

Resumen

Este trabajo de investigación describe la reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación desde la reflexión colaborativa con la implementación de la Enseñanza para la Comprensión (EPC) en las prácticas de enseñanza en el nivel de transición. Se caracterizan inicialmente los elementos de la acción constitutiva de evaluación como foto de estudio, sin obviar las demás acciones (planeación e implementación) como elementos fundamentales que potencian este proceso investigativo y que con llevan a la visibilización del pensamiento de los estudiantes del nivel de preescolar. La investigación se rige en un enfoque cualitativo, bajo el diseño de la investigación acción, el alcance de esta investigación es descriptivo y aparece como eje articulador y metodológico la Lesson Study, en la cual el trabajo colaborativo es primordial para el desarrollo de procesos de reflexión que se constituyen como esencia de dicha construcción colaborativa de conocimiento pedagógico. Sumado a lo anterior se dispone de una configuración didáctica como lo es la Enseñanza Para la Comprensión EpC. Al analizar los cambios que subyacen en la reflexión colaborativa de los cinco ciclos de reflexión que se desarrollan en trabajo Lesson Study, permite reconocer que la evaluación en el nivel de preescolar debe ir más allá del interés de una nota numérica, esta requiere ser considerada como un proceso formativo, continuo mediado por retroalimentaciones que permita orientar acciones futuras, donde la integración de las acciones de planeación e implementación permitan obtener una comprensión profunda de las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Práctica de enseñanza, reflexión colaborativa, enseñanza para la comprensión, evaluación formativa, retroalimentación, visibilización de pensamiento.

Abstract

This research work describes the reconfiguration of the constitutive action of assessment through collaborative reflection with the implementation of Teaching for Understanding (TfU) in teaching practices at the transition level. Initially, the elements of the constitutive action of assessment are characterized as a study snapshot, without neglecting other actions (planning and implementation) as fundamental elements that enhance this investigative process and lead to the visualization of the thinking of preschool-level students. The research follows a qualitative approach, using the action research design. The scope of this research is descriptive, with Lesson Study serving as the central and methodological axis, where collaborative work is crucial for the development of reflective processes that constitute the essence of collaborative construction of pedagogical knowledge. Additionally, a didactic configuration, such as Teaching for Understanding (TfU), is employed. Analyzing the changes underlying the collaborative reflection in the five cycles of Lesson Study allows recognizing that assessment at the preschool level should go beyond the interest in a numerical grade. It should be considered as a formative, continuous process mediated by feedback to guide future actions, where the integration of planning and implementation actions enables a deep understanding of teaching practices.

Keywords: Teaching practice, collaborative reflection, Teaching for Understanding, formative assessment, feedback, visualization of thinking.

Tabla de Contenido

Capítulo I. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada	14
Capítulo II. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada	18
2.1 Contexto institucional.	18
2.2 Contexto de aula.....	26
Capítulo III. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación.....	29
3.1 Acciones de planeación.....	29
3.2 Acciones de implementación.	35
3.3 Acciones de evaluación.....	38
Capítulo IV. Formulación del Problema de Investigación.....	43
4.1 Pregunta de investigación.	46
4.2 Objetivos	46
4.2.1 Objetivo general.....	46
4.2.2 Objetivos específicos.	46
4.3 Justificación.....	47
Capítulo V. Descripción de la Investigación.....	50
5.1 Paradigma de investigación.....	50
5.2 Enfoque de investigación.	51
<u> 5.3 Diseño de investigación.....</u>	<u>53</u>

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

7

5.4 Alcance.....	55
5.5 Metodología de investigación	56
5.6 Configuración didáctica.	59
5.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	62
5.8 Categorías de análisis.....	65
Capítulo VI. Ciclos de reflexión.....	67
6.1 Ciclos precursores	67
6.1.1 Ciclo precursor I. Reflexión preliminar sobre la práctica de enseñanza.....	68
6.1.2 Ciclo precursor II. Exploración para la Apropriación de la Metodológica Lesson Study.....	72
6.2 Ciclos de reflexión P.I.E.R.....	78
6.2.1 Ciclo de Reflexión III. Hacia la visibilización del pensamiento y la construcción de la voz en el aula.	85
6.2.2 Ciclo de reflexión IV. Potenciando la evaluación formativa desde valoraciones continuas.	97
6.2.3 Ciclo de Reflexión V. Evaluar con intencionalidad.....	114
Capítulo VII. Hallazgos e interpretación de los datos.....	128
7.1 Acciones de Evaluación	133
7.2 Acciones de planeación.....	139
7.3 Acciones de implementación.	143

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

8

Capítulo VIII. Discusión aportes al conocimiento pedagógico 149

Capítulo IX. Conclusiones y Proyecciones 161

Referencias 167

Lista de figuras

Figura 1.	Cronología: Antecedentes de la práctica de enseñanza	17
Figura 2.	Ubicación Geográfica del Municipio de El Copey.....	19
Figura 3.	Planta física de la sede Corea.	22
Figura 4.	Patio de la sede	23
Figura 5.	Aula de clases para estudiantes del grado preescolar de la sede Corea.	24
Figura 6.	Estudiantes del grado preescolar en su aula de clases.	27
Figura 7.	Malla curricular I.E. Integrada Montelíbano.	31
Figura 8.	Malla curricular I.E. Integrada Montelíbano.	31
Figura 9.	Formato de guías didácticas por periodo.	32
Figura 10.	Plan de mejoramiento	33
Figura 11.	Planeación semanal, desarrollada con los pares académicos.	34
Figura 12.	La docente investigadora en la ejecución de una de sus clases.	36
Figura 13.	Estudiantes en el desarrollo de una clase.....	37
Figura 14.	Estudiante de preescolar desarrollando evaluación final de periodo.	39
Figura 15.	Proceso cualitativo.....	52
Figura 16.	Fases en el proceso de investigación acción.....	55
Figura 17.	Fases de la lesson study.	59
Figura 18.	Plan de clase, acercamiento a la lesson Study.	74

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

10

Figura 19.	Espiral de ciclos de investigación acción	80
Figura 20.	Ciclos de reflexión P.I.E.R	81
Figura 21.	Formato P.I.E.R., bajo la metodología Lesson Study	82
Figura 22.	Formato diario de campo.	83
Figura 23.	Formato de retroalimentación.....	84
Figura 24.	Nombre de los ciclos de reflexión P.I.E.R.....	85
Figura 25.	Instrumento de realimentación Cálida – Fría, Ciclo III.....	88
Figura 26.	Estudiantes desarrollando la estrategia pregunta respuesta	89
Figura 27.	Triadas desarrollando el taller.....	90
Figura 28.	Estudiantes de preescolar desarrollando el juego de posición.....	91
Figura 29.	Actividades para desarrollar: números ordinales.....	92
Figura 30.	Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto.	100
Figura 31.	En detalle las respuestas de los estudiantes a la rutina de pensamiento.	101
Figura 32.	Estudiantes motivados en participar de la clase.....	102
Figura 33.	Participaciones estudiantes en la identificación de los signos de la suma...	103
Figura 34.	Resultado final de los ejercicios de sumas con materiales concretos.	104
Figura 35.	Desarrollo operación de suma mediante el juego “la tienda escolar”.....	106
Figura 36.	Rubrica para evaluar actividades de suma (Ver apéndice 6).....	108
Figura 37.	Formato de registro cualitativo de desempeños. (Ver apéndice 7).....	109

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

11

Figura 38.	Desarrollo de la rutina de pensamiento dos veces 10	118
Figura 39.	Estudiantes de preescolar desarrollando el juego ¿Qué día es hoy?.....	120
Figura 40.	Presentación las líneas de tiempo de los estudiantes	121
Figura 41.	Lista de chequeo implementada en la clase.	123
Figura 42.	Ciclos de reflexión de la investigación.	129
Figura 43.	Matriz de análisis e interpretación de datos por ciclos P.I.E.R	132
Figura 44.	Elementos sobresalientes en la evaluación.	134
Figura 45.	Instrumentos de evaluación.	138
Figura 46.	Evolución en las acciones de planeación.....	140
Figura 47.	Evolución de las acciones de implementación	144
Figura 48.	Experiencia de trabajo colaborativo	147
Figura 49.	Implementación de ruinas de pensamiento con estudiantes de preescolar ..	147
Figura 50.	Distinción entre evaluar y calificar.....	154
Figura 51.	Tópico generativo y metas de comprensión del ciclo P.I.E.R III	158
Figura 52.	Valoraciones continuas planeadas y desarrolladas en el ciclo P.I.E.R IV ...	159

Lista de tablas

Tabla 1.	Categorías de análisis.....	66
Tabla 2.	Esquema del ciclo precursor I.....	68
Tabla 3.	Esquema del ciclo precursor 2.....	73
Tabla 4.	Retroalimentación por el docente John Sierra	76
Tabla 5.	Retroalimentación por la docente Rosa María Ospino	76
Tabla 6.	Esquema del ciclo P.I.E.R III	86
Tabla 7.	Esquema del ciclo P.I.E.R IV	97
Tabla 8.	Esquema del ciclo P.I.E.R V.....	114
Tabla 9.	Matriz estructural del proceso de investigación.	130
Tabla 10.	Claridad frente a los términos medios, técnicas e instrumentos.	155

Apéndices

Apéndice 1. Formato P.I.E.R III.

Apéndice 2. Instrumento de retroalimentación cálida y fría ciclo III

Apéndice 3. Diario de campo ciclo P.I.E.R III

Apéndice 4. Formato P.I.E.R IV.

Apéndice 5. Diario de campo ciclo P.I.E.R IV

Apéndice 6. Rubricas de evaluación implementadas en el ciclo P.I.E.R IV.

Apéndice 7. Formato de registro cualitativo de estudiantes ciclo P.I.E.R IV.

Apéndice 8. Instrumento de retroalimentación cálida y fría ciclo V

Apéndice 9. Formato P.I.E.R V.

Apéndice 10. Diario de campo ciclo P.I.E.R V

Apéndice 11. Matriz de ordenamiento y análisis.

Apéndice 12. Formatos ciclos P.I.E.R analizados por categorías

Capítulo I. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

La trascendencia del rol de ser maestro se construye a partir de las vivencias, los recorridos académicos y los saberes implícitos de su quehacer, que, al interactuar con los estudiantes, el conocimiento y los métodos, convierte el aula de clase en espacio permanente de investigación (Orrego y Toro, 2014). En ese sentido es importante reconocer la trayectoria académica y laboral de la docente investigadora, que ha permitido nutrir su quehacer propio, marcado por hitos que sin duda han fortalecido esas acciones constitutivas que se desarrollan en el aula de clases; reconociendo esas grandes transformaciones que se han gestado a lo largo del recorrido académico y la experiencia ganada en el aula de clases.

La docente investigadora realizó sus estudios de pregrado en la universidad: “del Atlántico” iniciándolos a mediados del año 2005 y culminándolos en el año 2011, obteniendo el título de Licenciada en Educación Preescolar. A mitad de su carrera universitaria (año 2007) empieza su trayectoria como maestra en un pequeño jardín al norte de la ciudad de Barraquilla llamado “Centro de atención y estimulación infantil paso a paso” en ese jardín, inicia como auxiliar del grado transición y a los 6 meses de estar laborando en ese centro infantil, pasa de ser auxiliar a ser docente titular de grado en mención hasta finales del año 2008.

En el año 2009 se presenta una nueva oportunidad laboral en un colegio más grande de la ciudad de Barranquilla llamado “Fundación Colegio Cristiano El Salvador”, allí se desempeñó por 4 años y 10 meses como maestra titular del grado transición. Ejerciendo su labor como maestra en esa institución, se re recibió como profesional, además de realizar otros estudios “diplomado en pedagogía conceptual con la fundación Alberto Merani”, y un “diplomado en

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

15

pedagogía y consejería bíblica con la universidad del atlántico”. La experiencia en esa institución fue muy enriquecedora, pues también se le dio la oportunidad en ese tiempo de ejercer por un año el cargo de coordinadora de la sección de preescolar.

En el mes de octubre del año 2013 y en busca de nuevas oportunidades laborales la docente se traslada al municipio de El Copey- Cesar, donde inicia una nueva experiencia laboral en el programa “Modalidad familiar” del ICBF, ejerciendo el cargo de agente educativo en una unidad de servicio, esta experiencia permitió no solo trabajar con niños, si no con la familia y la comunidad de manera directa, una experiencia un poco diferente a la habitual, pero muy enriquecedora; Esta experiencia duró aproximadamente 1 año y 8 meses.

En junio del 2015 se le notifica que ganó concurso docente por mérito y en julio es nombrada en periodo de prueba, al principio la experiencia fue un poco difícil, ya que los recursos con los que se trabaja en el sector público suelen ser limitados, las condiciones un tanto difíciles, sin embargo se le apostó al trabajo en equipo y esto generó grandes logros y sobre todo un cambio en la mentalidad de la comunidad educativa, lo cual se traduce en un mejoramiento en el rendimiento académico de los niños, mayor apoyo por parte de los padres en el proceso educativo de sus hijos y una mayor motivación a nivel general.

En febrero del año 2016 inicia la vinculación en el sector oficial como maestra en propiedad; ejerciendo su práctica de enseñanza como maestra titular del grado transición. Ese mismo año es llamada a laborar los fines de semana en el ITN “Instituto técnico del norte” una institución de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que brinda educación técnica laboral bajo el enfoque de competencias laborales. Allí se desempeñó como docente en el

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

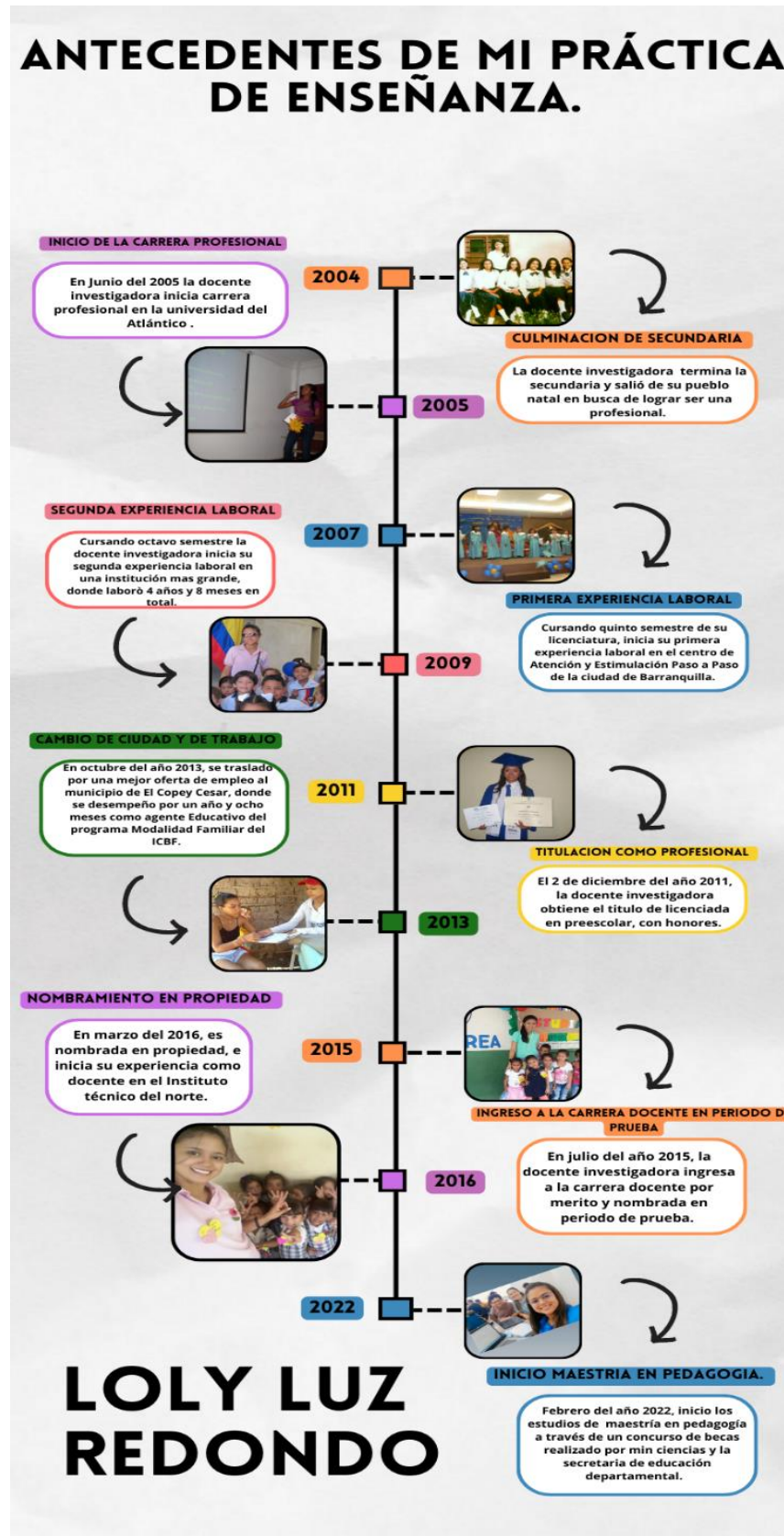
16

programa de atención a la primera infancia, dictando varios módulos de pedagogía, historia de la educación, entre otros, hasta el año 2021.

Para el año 2020 la docente investigadora participa de la convocatoria de formación de capital humano de alto nivel para la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación para docentes y directivos docentes del departamento del Cesar, un convenio entre la gobernación del departamento y el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MinCiencias) quienes abren la posibilidad de cursar estudios de maestría; es así como ingresa oficialmente en el año 2022 a la Universidad de La Sabana a cursar la Maestría en Pedagogía, desafío que ofrece grandes oportunidades para fortalecer y transformar la práctica de enseñanza, donde inicia la observación análisis y reflexión de su práctica de enseñanza.

En *la figura 1* se puede observar la cronología que expone los antecedentes más significativos de la trayectoria profesional y laboral de la docente investigadora.

Figura 1. Cronología: Antecedentes de la práctica de enseñanza



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

Cardozo G, et al. (2018) establecen que el contexto es la integración de circunstancias o situaciones físicas o simbólicas que rodean un hecho y que deben ser definidas con el propósito de interpretarlo y comprenderlo. En este sentido se definirá de manera clara y explícita el contexto institucional y el contexto de aula, donde se desarrolla la práctica de enseñanza que será objeto de investigación. El objetivo principal que se ha trazado en esta investigación es la reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación en las prácticas de enseñanza del en el nivel de preescolar. “Si consideramos a la escuela como un entorno especial, su contexto debe facilitar el desarrollo de la capacidad física e intelectual del niño” (Buje Gimeno, 1992). por eso es importante no solo conocerlo, si no conectarlo y a partir de este proponer oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo a sus circunstancias, condiciones y posibilidades.

Chrobak (2000), retoma la propuesta de Chrobak, 1973 en cuanto a los elementos comunes de la educación: enseñanza, aprendizaje, currículo y contexto social, y manifiesta que estos, deben ser tratados en forma conjunta durante el estudio de la educación y todos sus eventos. Por esta razón no deben ser entendidos de manera aislada y el papel que juega cada uno en el proceso educativo es igual de importante.

2.1 Contexto institucional.

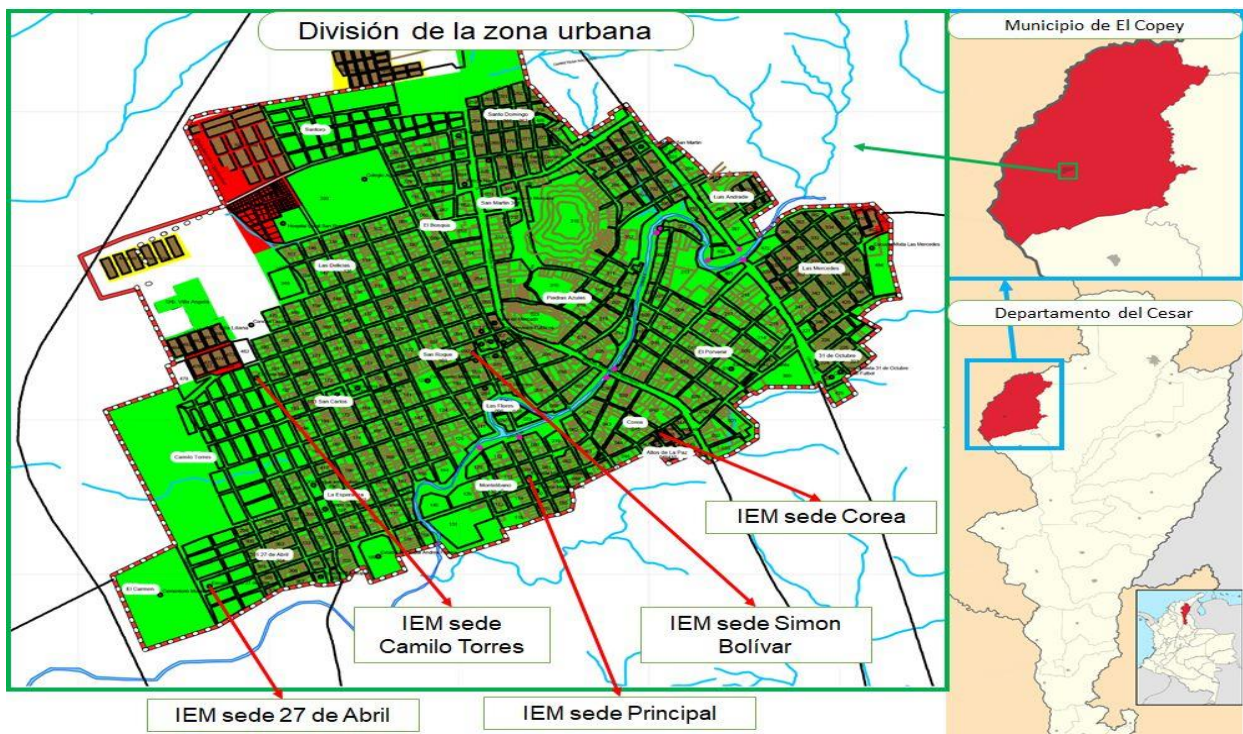
El sentido de esta investigación lo dan las prácticas de enseñanza, y sus acciones constitutivas, específicamente nos situaciones en la acción constitutiva de la evaluación, es así como “las acciones que el profesor realiza como consecuencia de su ejercicio de enseñanza en un

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION 19

contexto institucional y estas acciones son realidades que se pueden documentar y convertir en datos que serán objeto de análisis” (Alba, et al., s.f., p.4). Para iniciar el conocimiento del contexto, la Institución Educativa Integrada Montelíbano sede corea, está ubicada en la zona urbana del municipio de El Copey, departamento del Cesar, específicamente en la Calle 4 # 14-78 del Barrio Corea.

Como se puede observar en la figura 2, se resalta la ubicación concreta del área de influencia de la institución a nivel del municipio de El Copey y del departamento del Cesar, lugar donde la docente investigadora ejerce su práctica de enseñanza

Figura 2. Ubicación Geográfica del Municipio de El Copey.



Nota: Adaptado de www.elcopey-cesar.gov.co, oficina de planeación municipal (junio 2022);
mapa de barrios, I.E. Montelibano (2023)

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

20

Es importante mencionar que la Institución surge como una respuesta a las exigencias de la ley 715 de diciembre 21 del 2001, la cual en su artículo noveno define que las instituciones educativas, tienen como finalidad, brindar educación preescolar, básica y la media y quienes no lo hagan deberán asociarse para ofrecer todos los niveles.

En tal sentido, se procedió a elaborar un proyecto de fusión de las escuelas urbanas mixtas 27 de abril, Corea, Camilo Torres y Simón Bolívar con el COLEGIO MONTELIBANO, con el fin de constituirse en institución educativa acorde a lo dispuesto en el mandato legal.

La fusión fue aprobada mediante la resolución 2144 de agosto 5 del 2002 expedida por la secretaría de educación departamental dándole de esta forma vida jurídica a la nueva institución educativa.

Las cuatro primeras sedes, se hallan ubicados en la zona periférica del municipio, área que presenta un bajo nivel socio económico, clasificados según la estratificación del municipio como estrato uno (1) a esto se suma escaso nivel de estudio de los padres de familia y algunos familiares encargados de los alumnos, que asisten a las sedes, así como la existencia de un alto índice de familias disfuncionales. La sede Simón Bolívar está localizada en la parte central del casco urbano municipal, por lo que el nivel socio económico es un poco más alto lo mismo que el nivel de formación de los padres y/o acudientes.

La Institución Educativa Integrada Montelíbano, de carácter oficial ofrecen los servicios educativos en los niveles de preescolar, básica y media, garantizándole a la comunidad educativa óptimo nivel de formación integral, egresados competentes, trato amable y digno; asegurando el mejoramiento de los procesos académicos, pedagógicos y los resultados de las evaluaciones externas.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

21

Esta institución fundamenta su quehacer en una concepción humanista de los estudiantes, reconociendo y respetando sus caracteres particulares y sus derechos fundamentales. Cuenta actualmente con 1509 estudiantes según cifras del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) para el año 2023, 48 docentes, distribuidos en 4 sedes de preescolar y básica primaria y la sede principal donde se atiende la básica secundaria y media. Así mismo cuenta con una orientadora y 5 directivos.

Las instituciones según Kaminsky “son espacios concretos de producción de sentidos y de formas de organización en las cuales existe un coeficiente de umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto socio histórico determinado” (1990, p.12). Es así como en la sede corea de la Institución educativa Integrada Montelíbano, donde ejerce la práctica de enseñanza la docente investigadora cuenta con un total de 141 estudiantes distribuidos en 6 grados, desde preescolar hasta quinto de primaria, funcionando 3 grados en la jornada de la mañana y tres en la jornada de la tarde, en su mayoría estos estudiantes pertenecen a un entorno sociocultural caracterizado por familias de los estratos 1 y 2, significativo número de familias con carencia de recursos económicos.

Los grados preescolares, primero y segundo, están a cargo de una docente titular, la cual orienta todas las asignaturas del currículo; para los grados tercero, cuarto y quinto, confluyen tres docentes quienes rotan orientando los procesos de enseñanza de dos, tres y/o cuatro asignaturas cada uno. Es preciso señalar que los estudiantes permanecen en sus aulas y son los docentes, quienes, atendiendo al horario de clases establecido en la institución, rotan por los diferentes salones para orientar las asignaturas a cargo.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

22

A nivel de infraestructura es importante señalar que la sede corea es la más pequeña de las 4 sedes de primaria, cuenta con 3 salones amplios, una oficina de coordinación, y baños los cuales no se encuentra en las mejores condiciones, hay un problema latente de agua, ya que este servicio no llega hasta la sede y semanal las empresas públicas suministran a través de un carro tanque el líquido. La sede carece de espacios necesarios como zonas de recreación, zonas verdes y espacios amplios que puedan aprovechar los estudiantes de los diferentes grados y niveles como se puede evidenciar en las figuras 3 y 4

Figura 3. Planta física de la sede Corea.



Figura 4. Patio de la sede



La sede Corea sufre en estos momentos el deterioro del tiempo, y la falta de recursos, lo cual se evidencia en las goteras constantes que presenta en época de invierno y grietas en sus paredes. Los salones cuentan con suficientes calados los cuales permiten buena iluminación natural y buenos espacios, sin embargo, constantemente está expuesta a olores nauseabundos provenientes de un criadero de cerdos que los vecinos por años han tenido y una poza séptica a la que están conectados los baños de la sede.

La figura 5 da cuenta del espacio físico de las aulas de clases con la que cuentan los estudiantes de preescolar y básica primaria en la Sede Corea.

Figura 5. Aula de clases para estudiantes del grado preescolar de la sede Corea.



El Proyecto Educativo Institucional PEI (2018) de la institución establece como principios rectores del quehacer institucional:

El respeto a la persona y el reconocimiento de sus derechos fundamentales serán los elementos que orienten las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

La comunicación fundamentada en el reconocimiento de la igualdad de las personas, basada en la verdad y el reconocimiento de la libertad de opinión.

El manejo de conocimientos se orientará hacia la construcción de una sociedad pluralista democrática y participativa.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

25

La institución promoverá el desarrollo integral de sus educandos acorde al ordenamiento constitucional y los postulados de la ley general de educación.

La participación organizada y solidaria, considerada como un hecho fundamental, como un elemento cultural, fundamentada en el respeto del poder de decisión de los grupos humanos.

La auto gestión, considerada como la capacidad de autogeneración, autodeterminación y dirección del individuo y la comunidad, para servirse en forma autónoma, enmarcada en el respeto de los valores y derechos de los demás; incorporando sus conocimientos e ideas a las actividades cotidianas y a la realización de proyectos de vida personal y comunitarias.

Innovación educativa y compromiso ético social, entendida como un proceso fundamental para generar cambios de mentalidad y actitud en los miembros de la comunidad educativa que tienen la responsabilidad de orientar la dinámica social y construir la sociedad del futuro.

Formación integral, mediante la cual se considera al estudiante como una totalidad, que debe desarrollar no solo su aspecto cognoscitivo o su capacidad técnica, sino también sus valores, actitudes, sentimientos, para desenvolverse en el marco de la sociedad en la cual vive y construye.

Equidad, entendida no solo como la posibilidad de ingreso de los jóvenes a la educación; sino, fundamentalmente, como una posibilidad de acceso y dominio de conocimientos significativos, que faciliten su interrelación con la sociedad y la naturaleza. (Proyecto educativo institucional I. E. Integrada Montelíbano, 2018, P. 8)

Con respecto a la misión de la institución se busca garantizar a la comunidad educativa un óptimo nivel de formación integral, egresados competentes, trato amable y digno; asegurando el mejoramiento de los procesos académicos, pedagógicos y los resultados de las evaluaciones externas.

Su visión se enmarca en ser líder en el sector educativo posicionándose a nivel local, departamental, regional y nacional fundamentado en los resultados de las evaluaciones externas y la estandarización de los procesos académicos; ubicándose y manteniéndose desde 2020 como mínimo en el nivel B de acuerdo con la clasificación de planteles establecida por el ICFES. Formando egresados reconocidos por su formación integral, aporte a la cultura, al desarrollo deportivo y la convivencia pacífica. (I. E. Integrada Montelíbano, 2023, p. 8)

En la Institución se evidencia buenas relaciones interpersonales ente compañeros, trato amable y respetuoso entre docentes y directivos, así como alto sentido de responsabilidad frente a la labor que desempeña cada uno, siendo quizás una de las mayores fortalezas de la institución.

En las relaciones con los estudiantes prima el respeto, la empatía, y colaboración, cualidades importantes que han sido fundamentales para mejorar las dinámicas de trabajo en las aulas.

2.2 Contexto de aula.

El contexto de aula particular de esta investigación sitúa al docente investigador como docente titular del grado transición, donde dirige la enseñanza de todas las asignaturas establecidas en el currículo. Este grado para el año 2022 estaba conformado por 27 estudiantes con un rango de edad de 4 años y medio a 6 años. En el año 2023 paso a estar conformado por 21 estudiantes, con edades que oscilan entre los 4 años y medio y los 8 años. Presentando la

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

27

novedad de 4 niños extra-edad, los cuales fueron recibidos a través de procesos de tutela, primando el derecho a la educación como norma superior, ante la ley que establece el rango de edad de cada niño, niña o joven para cada grado.

Figura 6. Estudiantes del grado preescolar en su aula de clases.



Según Parga y Piñeros (2018) “La enseñanza contextualizada es la forma de relacionar el contenido que se enseña en el aula con la cotidianidad del estudiante y con otros contextos” (p.58). Dentro de la dinámica de aula, se destaca el papel que ejercen los padres de familia en los procesos de acompañamiento, donde se evidencia el 80% de estos ejerciendo protagonismo en el proceso, interesados en ejercer un buen apoyo en todos los escenarios educativos donde hacen parte sus hijos, con el 20% restante se trabaja en motivar a través de tareas específicas y un acompañamiento más cercano con llamadas, mensajes a través de WhatsApp, y reuniones.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

28

Ahora bien, entendiendo la práctica de enseñanza como “las acciones consientes, concretas que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas” (Ferrería y Rúa, 2018, P. 145), se destaca el trabajo de la docente investigadora quien enmarca como apuesta misional la reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación, centrada en un trabajo colaborativo mediante la metodología lesson study. Si bien en los lineamientos curriculares de la educación preescolar habla sobre la evaluación dirigida a identificar los aspectos que facilitan los procesos y a generar los cambios que se requiera; la institución ha venido presentado mucha informalidad en este proceso tan fundamental de la práctica de enseñanza, donde no solo es importante para obtener datos, si no como bien plantea Alba (2020), permite al profesor y a los estudiantes “identificar aciertos y desaciertos, tomar decisiones y emprender acciones consientes y oportunas sobre estrategias de aprendizaje y las prácticas de enseñanza”

Capítulo III. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Las prácticas de enseñanza para Valladares (2017) puede entenderse en un sentido tanto aristotélico como marxista: primero como acción educativa que está moralmente comprometida e informada; y segundo, como acción educativa productora de historia, en cuanto a que ayuda a formar, transformar y estabilizar las condiciones para la vida común (las ideas, conciencias y compromisos de los individuos y las formaciones sociales). (P.193)

Las prácticas de enseñanza están destinadas a que el estudiante aprenda, ese es el principio fundamental de estas acciones que el docente desarrolla y que están enmarcada dentro de características específicas que la hacen única como son: la institucionalidad, la singularidad, el dinamismo y su complejidad.

En ese sentido iremos evocando la práctica de enseñanza de la docente al inicio de la investigación, describiendo los aspectos más significativos que se enmarcan alrededor de las tres acciones constitutivas de toda práctica de enseñanza: acciones de planeación, acciones de intervención o implementación y las acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Alba, et al., s.f.).

3.1 Acciones de planeación.

La planeación hace referencia a la preparación antes de la ejecución de la clase, donde el docente estructura y planifica las actividades a desarrollar en su práctica de enseñanza.

Una acción cíclica desde la que se diseñan proyecta, estructura y organizan las posibles rutas para adelantar procesos de enseñanza. Dados en momentos específicos con

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

30

situaciones intencionadas a modo de representación abstracta de lo esperado; implica un acercamiento hacia los participantes de las clases, desde una lectura de contexto, un diagnóstico, el reconocimiento de etapas de desarrollo, la revisión de los contenidos apropiados para éstas etapas, determinación de factores de riesgo (médicos, sociales, culturales, diferenciales), la contemplación de los espacios, materiales físicos, posibilidades de ejecución, entre otras cosas, que contienen cada una en sí misma un cúmulo de elementos que complejizan la preparación de esta acción, que la engloba todo un proceso de evaluación antes, durante y después de su concepción. (Casallas, 2020, pp. 108-109)

La planeación entendida como esa acción cíclica; no significa que cada año se repita lo mismo, de la misma forma, como si fuera la receta de una comida; pues cada año los desafíos son diferentes, la población es diferente, y todo eso requiere de transformaciones y actualizaciones. Es sabido que hay que responder a ciertos formatos institucionales previamente establecidos en momentos específicos, como la primera planeación al inicio del año lectivo mediante la adaptación de la malla curricular de la asignatura y grado asignado como se observa en la figura 7 y 8, en este caso el grado preescolar, donde es preciso decir que no ha sido una planeación individual, pues el trabajo se hace de manera conjunta, las 4 docentes de la institución que tiene a cargo los grados de preescolar.

Figura 7. Malla curricular I.E. Integrada Montelíbano.

PLAN DE ÁREA Y EVALUACIÓN FORMATIVA


0. Identificación Institucional						
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADA MONTELIBANO						
Departamento	Cesar	Municipio	El Copey			
Nombre de Área	Dimensión	Asignatura	Matemáticas, socio naturales y tecnología			
Que Docente(s) Responsable(s)	Loly Luz Redondo Sánchez	Grado(s)	Transición			Preescolar
	Nerys Rodríguez Luz Marina Salcedo Sandra Patricia Uruña		Nivel (es)			
Año de Elaboración	2016	Elaborado por	Luz Marina Salcedo, Loly Luz Redondo			
	2023	Actualizado por	Loly Luz Redondo Sánchez			
1. Introducción						
<p>El desarrollo infantil debe ser concebido como un proceso no lineal, continuo e integral, producto de la multiplicidad de experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen niños y niñas al interactuar con el mundo que los rodea. No lineal porque no se da por etapas sucesivas en el tiempo, ya que comienza antes del nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida; e integral por que los diferentes aspectos del desarrollo sean relacionados entre sí y deben ser considerados como un todo.</p> <p>El desarrollo infantil no inicia en un punto cero, ni tiene su fin en una etapa última. Siempre existen condiciones previas a partir de las cuales el niño y la niña construyen conocimiento, definiendo su desarrollo como un proceso continuo. Esto lleva a pensar que los procesos de transformación se dan dentro de límites flexibles y que esta realidad no es exclusiva de la primera infancia; esta realidad es inherente a todo el desarrollo humano y se presenta a lo largo del ciclo vital de todas las personas.</p> <p>Como se ha visto, niños y niñas nacen con una disposición general que les permite interactuar con su medio. A través de estas interacciones viven experiencias significativas gracias a las cuales van adquiriendo capacidades y conocimientos, asumiendo diferentes actitudes frente a sus experiencias y los sucesos de su entorno. Y es a través de las competencias que se fundamentan ese conjunto de "adquisiciones" que permiten al niño o niña "hacer" pasar luego a "saber hacer", hasta llegar a "poder hacer" y "movilizar conocimientos", desarrollando procesos cada vez más complejos en relación con su etapa de desarrollo.</p>						
2. Justificación o enfoque del área						
<p>Con la llegada de los niños y niñas al preescolar, se inicia su vida escolar, por lo cual se hace necesario propiciarles un ambiente que les permita entrar en confianza consigo mismo, con sus compañeros y profesora, para que esté motivado a continuar con este proceso. Con la conducta de entrada, se busca que el niño y la niña, inicien los procesos de socialización de una manera agradable y creativa, a través de actividades lúdicas, que a su vez, favorezcan el desarrollo de habilidades y destrezas.</p> <p>Es necesario que los nuevos estudiantes, conozcan la Institución, sus alrededores, sus integrantes, con quienes compartirán por largo tiempo, a fin de crear un ambiente de confianza, que potencie la socialización y formación de valores. Se busca, también que los niños, identifiquen su cuerpo, sus posibilidades de movimiento, hacer y pensar, su ubicación en el espacio, de igual manera, debe mejorar sus hábitos alimenticios y su autoestima.</p> <p>Es importante que los niños reconozcan su propio yo, su entorno, la familia, el barrio, el municipio; ya que la auto confianza y el aprecio que tenga el niño hacia los demás, depende en gran parte del conocimiento que tenga del ambiente que le rodea. Se propone, igualmente, que los niños comiencen a reconocer a Dios en la obra maravillosa de la naturaleza, haciendo de ella, un espacio propicio para la vivencia de los valores.</p>						

Figura 8. Malla curricular I.E. Integrada Montelíbano.

PLAN DE ÁREA Y EVALUACIÓN FORMATIVA

9. Distribución de Contenidos					
Grado	Transición	Unidad	1.Desarrollo del pensamiento	Periodo Académico	I Periodo
Componentes	Competencias	Niveles de desempeño	Temas	Tiempo Programado	
Matemáticas	-Reconocer características generates de los objetos, discriminándolos por su forma, tamaño y color, obteniendo conocimiento sobre las propiedades particulares de cada uno de ellos.	Superior Año Básico Bajo	-Relaciones de orden, Correspondencia y equivalencia: <ul style="list-style-type: none"> • Orden: Muchos/pocos -Números: Números del 1 al 5 <ul style="list-style-type: none"> • Figura geométrica planas: <ul style="list-style-type: none"> • Círculo • Cuadrado • Triángulo • Rectángulo -Nociones espaciales <ul style="list-style-type: none"> • Arriba/abajo • Dentro/afuera • Encima/debajo • A un lado de • En medio de • Cerca/lejos • Cerrado/abierto -colores primarios (amarillo, azul, rojo)	10 semanas	
Estrategias de Evaluación					
Se realiza de manera permanente, participativa teniendo en cuenta un seguimiento que permita apreciar las fortalezas y debilidades que pueden presentarse en el proceso de formación de cada educando para ello utilizamos sellos didácticos, hoja do block, colores, plastilina, checas, granos, ábacos ,papel cometa, papel silueta, tempora etc.					
Actividades de apoyo programadas (Laboratorios, Experiencias, Salidas de campo, etc.)					
Exploración del medio: Manipulación de objetos concretos, uso de tapas, cuentas, bloques, comparar grupos de objetos por extensión, dinámicas grupales para comparar y actividades gráficas para registrar las observaciones realizadas. El juego. Juegos y dinámicas grupales para explorar con el cuerpo las diferentes posiciones y ubicaciones de los objetos, describir posiciones de los objetos, TIC, guías de trabajo, manipulación directa, uso de gráficas, flash cards.					
10. Distribución de Contenidos					

Un segundo momento de la planeación se desarrolla con la elaboración de las guías didácticas las cuales se elaboran por materias y periodos. Está planeación hace parte del meso

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

32

currículo institucional, como se aprecia en la figura 9. En esta se retoman aspectos que se establecen en la malla curricular general, pero esta vez mas aterrizado a los desempeños y las actividades puntuales que periódicamente se desarrollarán con los estudiantes. Estas guías se entregan al inicio de cada periodo a los coordinadores junto con un plan de mejoramiento donde se establecen metas que se pretenden alcanzar con los estudiantes en cuanto a la programación del año, como lo muestra la figura 10.


Figura 9. Formato de guías didácticas por periodo.

	INSTITUCION EDUCATIVA INTEGRADA MONTELIBANO EL COPEY CESAR GUÍA DIDACTICA				VERSIÓN	FECHA	PAGINA
					1	12-01-010	PAGINA: DE
Docente: LOLY LUZ REDONDO			Asignatura:		Corporal		
Año:	2023	Grado:	Trans.	Grupos:		Horas Semanales:	2
Horas pro:	16	Desde:	30 -01 -23	Hasta:	31-03-23		
Nombre de la unidad: Coordinación dinámico general							
ESTADO INICIAL DE LOS GRUPOS (Diagnostico)							
Encontramos niños que tienen habilidades gruesas desarrolladas como correr, saltar, trepar, y otras.							
Objetivos Propuestos:							
Desarrollar capacidades y habilidades en la ejecución de movimientos de todas las partes del cuerpo, realizando armónicamente ejercicios con flexibilidad, agilidad y buena coordinación.							
Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.							
Temas y subtemas:							
Conocimiento y control progresivo de su cuerpo: Saltar, agacharse, correr, trepar, rodar.							
Coordinación dinámica Manual: Ojo-mano							
Arma y desarma rompecabezas y arma todos.							
Emuncia características de objetos.							
Estándares básicos o lineamientos curriculares a desarrollar:							
Según lineamientos curriculares.							
Competencias específicas del área a desarrollar con la guía.							
-Construye nociones de espacio, tiempo y medida, a través de experiencias cotidianidad							
- Identifica y valora las							
Características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.							
Competencias ciudadanas y laborales:							
Ciudadana:							
Identificación de emociones.							
Reconocimiento de la perspectiva del otro							
Manejo de reglas.							
Estrategias metodológicas y actividades específicas							
Salida al aire libre, donde los niños tendrán oportunidad de estar en contacto con la naturaleza, y donde podrán realizar los ejercicios con libertad.							
Recursos didácticos a utilizar:							
Cuerdas, aros, pelotas.							
Estrategias de evaluación:							
Se valorara la participación activa y participativa del estudiante en desarrollo de la temática							
Referencias Bibliográficas:							
Propuesta operativa plan de estudio.							
Material anexo para consulta o trabajos dentro y fuera del aula							

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

Figura 10. Plan de mejoramiento

VERSIÓN 1 19/01/09

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADA MONTELIBANO EL COPEY CÉSAR							FORMULACIÓN PLAN DE MEJORAMIENTO PRE-ESCOLAR 2023			
Area o asignatura: Gestión Académica										
OBJETIVO GENERAL: Fomentar en el educando la capacidad de imaginación, la libertad de pensamiento, de juicio y de sus propios sentimientos para que así adquieran los criterios suficientes para construir su vida con miras a alcanzar sus propias metas.										
META: El 85% de los estudiantes desarrollando las actividades rectoras: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, a través de los ámbitos comunicativos, cognitivos y sí mismo.										
INDICADOR: Ejecutar la práctica pedagógica teniendo en cuenta los elementos que hacen parte de la organización pedagógica los cuales son: Indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.										
AREA DE GESTIÓN	RESULTADOS ESTRATÉGICOS (LOGRO DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS), ÁMBITOS	META	INDICADOR	ACCIONES	RESPONSABLE	RECURSOS	PLAZO (PROGRAMACIÓN DE ACCIONES)			
							FECHA DE INICIO	FECHA DE TERMINACIÓN		
ACADÉMICA	Desarrolla habilidades mentales en el manejo de las competencias lingüísticas y literarias mediante la comprensión de narraciones y descripciones.	El 75% de los niños utilizan y fortalecen los medios y lenguajes comunicativo que favorezcan y propicien el desarrollo del pensamiento y la comprensión lectora para expresarse libremente.	El 85% de los estudiantes	Lectura de cuentos, canciones, dramas, diálogos, poesías, exploración del medio.	Docente Preescolar	Cuentos, parlantes, video, laminas, empaques, tijeras, lana, papel de colores, temperas, juego de roles, etc.	30 de enero	16 de Junio		
	Desarrolla habilidades mentales en el manejo de las competencias matemáticas mediante la atención de las relaciones con su entorno medio ambiente.	El 75% de los estudiantes desarrollan el análisis en el proceso del pensamiento lógico matemático.	El 85% de los estudiantes	Manipulación de material concreto y del medio (cubos, láminas, comparaciones, dominó, fichas, puentes, granos de maiz, de lentejas, de frijol, etc.	Docente Preescolar	Material didáctico	30 de enero	16 de Junio		
	Extrusa de la ludica como elemento dinamizador en el proceso de la construcción del conocimiento y desarrollo integral de la persona	El 75% de los estudiantes, reconocen el juego como dinamizador para construir su conocimiento.	El 85% de los estudiantes	Rondas, juegos, competencias, canciones, dramatizaciones, mímicas, juegos de roles etc.	Docente Preescolar	Cintadora, balones, aros, bastones, cuerdas, cuentos, vestidos etc.	30 de enero	16 de Junio		

el tercer momento de la planeación se desarrolla de manera semanal, donde juntos a los pares académicos se desglosan los temas que se van a trabajar cada semana y se hacen ajustes para reforzar o avanzar en la programación, siendo este momento más propio del microcurrículo, y aunque esta planeación no es supervisada ni exigida por el coordinador, como docentes procuramos desarrollarla para garantizar un orden en la secuencia de los temas, ver figura 11.

Todo este proceso anteriormente descrito si bien responde en su mayoría a exigencias institucionales, deja ver una amplia brecha entre lo escrito y la realidad que se vive en el aula, pues antes de iniciar este proceso de investigación dado en la maestría, la mayoría de las actividades eran improvisadas, poco se tenía en cuenta el contexto sociocultural, no habían RPA, no se visualiza desempeños de comprensión, ni mucho menos muestra que tipo de valoración se está implementando para saber si los estudiantes están teniendo comprensiones frente a lo que se les está enseñando. Como se evidencia la planeación que responde a las actividades diarias

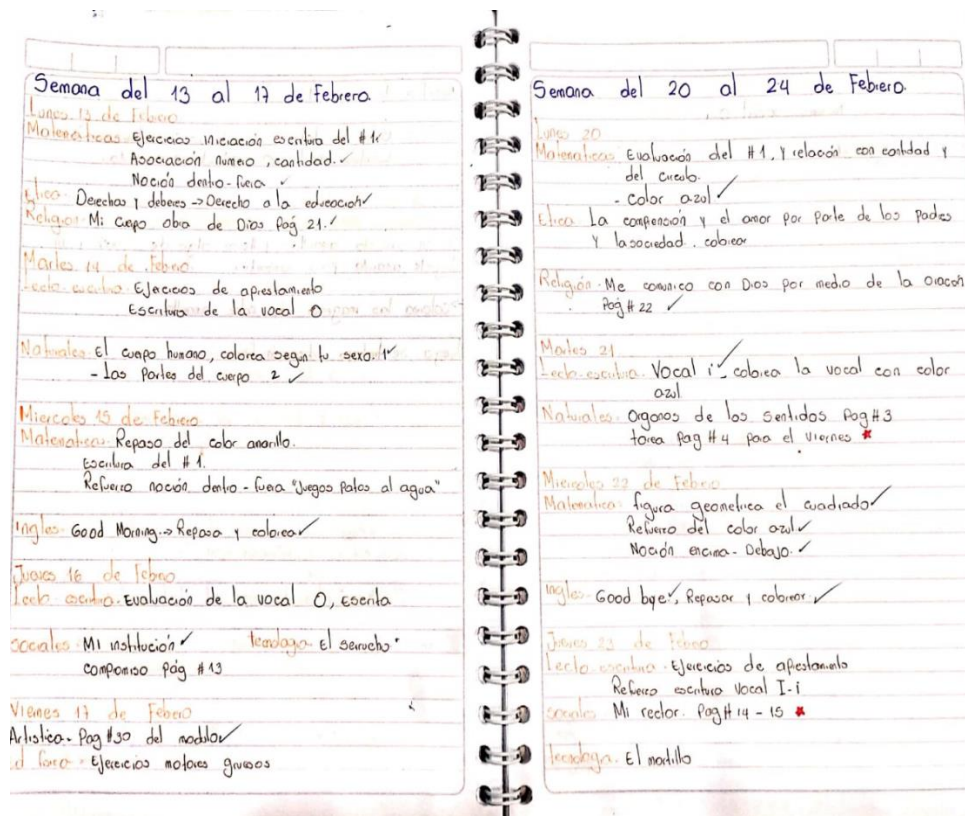
RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

34

desarrolladas en el aula carece de rigurosidad, estructura y propósito, pues solo menciona los temas que se van a trabajar a diario

Quizás esta acción constitutiva, necesite mejoras en cuanto a la forma, o estructura como se plantea; hablando específicamente la que hace parte del micro currículo y donde los resultados son más visibles. Esta es la que menos se tiene en cuenta por parte de los directivos y a la que menos se le hace inversión de tiempo en su estructura.

Figura 11. Planeación semanal, desarrollada con los pares académicos.



3.2 Acciones de implementación.

Esta segunda acción constitutiva de la práctica de enseñanza es conocida también como la puesta en escena o las actuaciones del profesor sobre aquello que tenía planeado para orientar el aprendizaje en el aula; tal como señala Feldman (2010), la enseñanza son todas “las acciones ligadas a las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las distintas tareas del aprendizaje” (p.33).

Las acciones de implementación como lo destaca Villalobos (2011) vinculan

La interacción que realiza el sujeto que enseña y el sujeto que aprende en una micro sociedad que es la sala de clases o el lugar dónde se desarrollan dichas interacciones. Dentro de ello, juega un rol preponderante la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir del traslado efectivo de las propuestas curriculares oficiales a la práctica. (p. 5).

En este sentido las acciones de implementación que la docente investigadora había venido desarrollando estaban centradas en clases poco motivadoras para los estudiantes y monótonas; lo cual era el resultado de una planeación micro curricular poco estructurada, donde no se planteaba de manera clara una secuencia de actividades; y aunque el PEI de la institución enmarca las prácticas de enseñanza dentro del modelo pedagógico constructivista, primaban las clases magistrales, donde la docente investigadora tomaba el protagonismo, como se observa en la figura 12.

Figura 12. La docente investigadora en la ejecución de una de sus clases.



Como maestra unitaria a cargo de todas las áreas, se desarrolló un módulo de trabajo de ciencias integradas, donde básicamente la mayoría de las actividades se trataban de colorear, luego de una corta explicación del tema.

La mayoría de las clases desarrolladas en el aula no conducían a la reflexión, ni a visibilizar el pensamiento de los estudiantes. En ese proceso de ejecución de la práctica de enseñanza, primaba una comunicación unidireccional, y aunque se tiene un buen manejo de grupo, siendo este un grado de preescolar, la mayoría del tiempo estos niños permanecían sentados, como se evidencia en la figura 13, dando muestra de que poco se evidencian procesos de desarrollo propios para su edad, y donde las actividades rectoras enmarcadas en las orientaciones pedagógicas para la educación inicial como lo son el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio poco eran tenidas en cuenta.

Figura 13. Estudiantes en el desarrollo de una clase.



No obstante, las oportunidades de reflexión en torno a la implementación como acción constitutiva de la práctica de enseñanza han permitido que la docente investigadora se realice muchos cuestionamientos frente a lo que ha venido haciendo. Como bien lo plantea (Richard et al, 2014). “como docentes interesados en que nuestros estudiantes aprendan y comprendan, tenemos dos metas claves: 1. Crear oportunidades para pensar y 2. Hacer visible el pensamiento de los estudiantes”, tarea nada fácil, pero que vale la pena, pues no solamente estamos llevando la enseñanza a otro nivel, sino que como maestros estamos llevando a los estudiantes a pensar de manera reflexiva, frente a los conocimientos adquiridos, para poder sortear problemas que el mundo les presente y plantear así soluciones creativas e inteligentes.

Vale la pena entonces plantearse algunas de las preguntas de Barrera X & León P. (2014)

¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué?

¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones?

¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan?

Estas preguntas se convierten en la luz que da claridad al proceso de prácticas de enseñanza, pues guían el propósito fundamental al que deben estar encaminadas estas; por eso es importante planteárnoslas cada vez que iniciamos un proceso o creamos nuevas oportunidades de aprendizaje, introduciendo consigo un puente que ayude a cerrar esa brecha que por años ha estado separando la teoría de la acción.

3.3 Acciones de evaluación.

La tercera acción constitutiva y no menos importante se trata de la evaluación, es aquí donde el profesor despliega todas las actividades que lo van a ayudar a tener información que le permita dar una valoración de lo que los estudiantes aprendieron; y esto a su vez le va a permitir dar información para su propia reflexión de su práctica de enseñanza.

Casallas-Rodríguez, D. A. (2021) afirma que “las acciones de evaluación están presentes incluso antes de la concepción de la idea de planeación, por lo que se postulan como elemento regulador de la práctica de enseñanza, pues es desde ella y con ella que se toman las decisiones sobre el objeto de enseñanza, sobre la intencionalidad, ruta, estrategia, seguimiento, conclusión o estado de arribo” (p.49).

Durante el inicio de la investigación la evaluación era considerada como un mecanismo para recolectar una nota que debía ser procesada en el boletín de cada periodo, no había un seguimiento formal escrito que diera cuenta de la situación de cada estudiante durante el proceso,

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

39

sino solo al final de cada periodo se desplegaba la nota definitiva, como se observa en la figura 14.

Figura 14. *Estudiante de preescolar desarrollando evaluación final de periodo.*



Siempre se ha hablado de que la evaluación en la educación preescolar es cualitativa, pero con esa idea se ha rayado en la informalidad, restándole valor a este proceso tan importante en este grado. En este punto es preciso mencionar que en la Institución Educativa Integrada Montelíbano este proceso está muy bien estructurado para los grados de primaria y secundaria, pero para el grado preescolar poco se ha tenido en cuenta en estos procesos, siendo siempre arrastrados por las propuestas que se adoptan para la primaria.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

40

La falta de rigurosidad, estructura y orden de esta acción constitutiva ha llevado a que por mucho tiempo se evalúen a los niños por lo que piensa la maestra, lo que recuerda de los aciertos y desaciertos que tienen los estudiantes, pero poca evidencia queda de eso. La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre será una tarea ineludible.

En ese sentido es preciso decir que no se evidenciaba un propósito claro en la evaluación, no existía un instrumento para la valoración, el carácter de la evaluación que se estaba aplicando no era formativo, solo se limitaba a la consecución de un valor numérico, es decir una nota. Como no se evidenciaba un propósito claro para esta acción constitutiva, las posibilidades de reflexión eran nulas.

Si bien es cierto, como menciona Casanova (1998) “la acción educativa es variada y requiere soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un alumno caminen al unísono. Este aprendizaje, en definitiva, es un continuo que no se rompe ni se divide en compartimentos estancos. Por ello, la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y, en consecuencia, la evaluación no puede aplicarse aisladamente ni sin interferencias permanentes de todas las perspectivas. La evaluación final es la evaluación inicial del día siguiente” (p.99)

Todo esto lleva a repensar la manera como se está poniendo en práctica este proceso y el valor que se le está otorgando. Se hace necesario cambiar no solo en el maestro, si no en el estudiante la concepción que detona evaluar, pues se ha encasillado a esta a un proceso que genera temor y pánico; si desde el preescolar se empieza a hacer un trabajo de resignificación, creo que los resultados serían mucho mejor no solo para el

estudiante, si no para el docente pues le permitiría recolectar más información sobre los aprendizajes de sus estudiantes y sus prácticas de enseñanza se enriquecerían más.

Aquí valdría la pena preguntarnos “¿Por qué evaluar? ¿Para quién? y ¿Para hacer qué? La reflexión sobre estas preguntas nos permite reconocer que la evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza/ aprendizaje” (Jorba & Sanmartín, 1996, P.18). Sino que debe ser un proceso donde el estudiante pueda participar de manera activa, porque cuando este habla, escribe, interactúa con otros, da su opinión libremente, hace gestos, todo eso está generando información sobre que tanto está aprendiendo o comprendiendo el estudiante, es decir ofrece pistas a los profesores sobre las propias prácticas de enseñanza y evaluación. (Caraballo, 2011).

Es así como el incorrecto proceso de planeación, implementación y evaluación en las prácticas de enseñanza puede tener un impacto significativo en los estudiantes, razón por la que se debe considerar las implicaciones más profundas y complejas de este problema como lo es un desarrollo académico insuficiente, desmotivación y desinterés; ya que la ausencia de una implementación efectiva puede llevar a clases monótonas o poco estimulantes, así como brechas en el conocimiento, teniendo en cuenta que la falta de evaluación adecuada puede resultar en la falta de identificación de las áreas de mejora de los estudiantes. Como resultado, las brechas en el conocimiento pueden persistir y ampliarse con el tiempo. Dentro de toda esta problemática también se ve afectado el desarrollo de habilidades inadecuadas; ya que la educación no se trata solo de adquirir conocimientos, sino también de desarrollar habilidades críticas; y sin una planificación adecuada, la enseñanza de habilidades esenciales puede quedar descuidada.

Por último, se puede considerar la desigualdad educativa; ya que la falta de planificación y evaluación adecuada puede exacerbar estas. La educación efectiva es fundamental para el crecimiento y el desarrollo de las futuras generaciones, por lo que es esencial abordar estos problemas de manera rigurosa y cuidadosa

Capítulo IV. Formulación del Problema de Investigación

En el presente capítulo se describe el propósito central de esta investigación, el objetivo de esta, así como la pregunta problema que nace luego del análisis y reflexiones profundas de los capítulos anteriores que me permitieron centrar el enfoque sobre lo que quiero investigar y para que lo quiero investigar. Según Torres y Monroy (2020)

La elección del objeto de estudio y el planteamiento del problema de investigación, se convierte en una de las etapas primordiales en el inicio de toda investigación científica, y conlleva una búsqueda exhaustiva de información para construir una descripción profunda del objeto de estudio (p.11).

Como es sabido la Maestría en Pedagogía, promueve procesos de investigación de aula como expresión operativa de la investigación-acción educativa. Su objeto propio de análisis y reflexión, desde el punto de vista epistemológico, es la dimensión práctica-aplicada de la pedagogía; es decir centra la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el compromiso social del educador, objeto del que hemos venido reflexionado desde los primeros seminarios desarrollados; es así como esto me ha permitido identificar desde mi quehacer cuales son los puntos quiebre que necesitan una transformación, para que mi practica de enseñanza garantice buenas comprensiones en mis estudiantes.

En ese sentido teniendo en cuenta los hallazgos identificados en torno a las prácticas al inicio de la investigación se encontró una planeación micro- curricular que carece de rigurosidad,

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

44

estructura y propósito, pues solo hace mención de los temas que se van a trabajar a diario; siendo la planeación entonces un proceso carente de sentido y forma, esto lleva consigo la afectación de los procesos de ejecución y evaluación este último en su mayoría era determinado por lo que pensaba la docente, lo que recordaba de los aciertos y desaciertos que tenían sus estudiantes, pero poca evidencia quedaba de eso. Considerada entonces como un mecanismo para recolectar una nota que debía ser procesada en el boletín de cada periodo, no había un seguimiento formal escrito que diera cuenta de la situación de cada estudiante durante el proceso; sino solo al final de cada periodo se desplegaba la nota definitiva, en ese sentido Casanova (1998) afirma que:

“La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos). No se enseña para “aprobar” se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. (p.70)

Valdría la pena entonces formular el siguiente interrogante *¿Qué situación problemática de mi práctica me gustaría mejorar?* (Latorre, 2004), y existe una respuesta contundente a ese interrogante, y son los procesos de evaluación que se desarrollan en el aula, y que se siempre se han considerado de tipo cualitativo pero que en realidad son procesos casi nulos, desarrollados a dedo, con instrumentos como rubricas o listas de control pero usados solo como requisitos para cumplir con un compromiso institucional, pero donde no se evidencian medios, ni técnicas que den cuenta de procesos reales de enseñanza que ocurren cada día en el aula.

La evaluación de los estudiantes es una de las prácticas docentes que más inciden en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, especialmente porque determina su vida presente y

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

45

futura. (Hidalgo & Torrecilla, 2017, p.1). En ese sentido la educación en el nivel de preescolar debe garantizar procesos genuinos de aprendizaje; desde la dimensión cognitiva se habla de esas posibilidades de lograr un mejor y útil conocimiento; es así como a través de la reconfiguración de la acción constitutiva de la evaluación se buscará desestimar procesos evaluativos solo al final de una clase o periodo, y a través de una planeación desde el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) se logrará una Visibilizarían del pensamiento de los estudiantes frente a lo que están aprendiendo, así mismo ir haciéndole seguimiento a esos aprendizajes a través de valoraciones continuas; todo esto apoyado en reflexiones colaborativas mediante la metodología Lesson Study.

Si bien la evaluación en el nivel de preescolar está dirigida a que conjuntamente docentes, padres y comunidad identifiquen cualitativamente los aspectos que facilitan o dificultan los procesos y a generar los cambios que se requiera (Lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar, 1998, P. 48), este concepto de orden cualitativo bien considerado para este nivel de educación, ha llegado a rayar en la informalidad y a darle poco valor a este proceso, necesario e importante en este nivel.

Como es bien sabido la primera infancia es un periodo crucial en el crecimiento y el desarrollo del ser humano, ya que toda experiencia que un niño o niña tenga desde temprana edad se transformará en habilidades y conocimientos que facilitaran su desarrollo cognitivo, emocional, cultural y social (UNICEF, 2016), de ahí mi interés por llevar a cabo prácticas de enseñanza, que tengan gran impacto en la vida de los estudiantes, que generen transformación en el pensamiento, que evoquen sentido de la realidad, y que no sean enseñanzas someras que se imparten por cumplir un deber.

4.1 Pregunta de investigación.

¿De qué manera se reconfigura la práctica de la acción constitutiva de la evaluación mediante la reflexión colaborativa para visibilizar el pensamiento de los estudiantes del grado preescolar?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Analizar la reconfiguración de la acción constitutiva de la evaluación desde el marco de la reflexión colaborativa con la EpC, para promover la visibilización del pensamiento en los niños y niñas del grado preescolar de la Institución Educativa Integrada Montelíbano Sede Corea.

4.2.2 Objetivos específicos.

Caracterizar los elementos de la acción constitutiva de evaluación, para identificar actuaciones que conlleven a mejorar las comprensiones en los estudiantes y las practica de enseñanza del docente investigador.

Implementar una propuesta pedagógica, didáctica y reflexiva basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y la Lesson Study con estudiantes de educación preescolar.

Analizar los cambios implícitos en la reflexión colaborativa con Lesson Study de la práctica de enseñanza de la docente investigadora al incorporar la Enseñanza para la Comprensión (EpC) con estudiantes de educación preescolar.

4.3 Justificación.

La presente investigación se sitúa como la oportunidad preponderante y significativa de ubicar al profesor como investigador de sus propias prácticas de enseñanza, enlazando el proceso de reflexión como elemento de análisis para cuestionar lo que se hace, es decir, para hacer práctica pedagógica. Es así como la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión sobre la acción, y se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica. En palabras de Gewerc y Montero (2011), citado por Parra-Bernal et al (2021).

Se evidencia que la tendencia en educación se dirige hacia la modificación de prácticas de enseñanza que, a partir de la comunicación, reflexión y análisis, están invitando a profesores y estudiantes a repensar y reorientar la forma en la que se enseña y se aprende, es decir, se hace necesario innovar (p.81)

Así el profesor como investigador se encauza por procesos básicos que modelan la práctica pedagógica; evaluando y reflexionando sobre esta, hasta llegar a la construcción del saber pedagógico. Freire (2006) expresa que

La práctica juega un papel fundamental en la elaboración de la teoría pedagógica y que esta vincula inexorablemente a la teoría: “Separada de la práctica —dirá— la teoría es

puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo, que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (p. 30).

Los desafíos educativos que enfrentamos en la actualidad exigen la necesidad inminente de emprender investigaciones que propendan por restablecerle al profesor su posición de portador de saber pedagógico, así como la generación de transformaciones en su práctica donde más que recibir información, el estudiante deba aprender a aprender porque esto le permite iniciar su aprendizaje y continuar adquiriendo habilidades y capacidades durante toda su vida, ya sea individualmente o en equipo.

En la imperiosa dinámica que se gesta como necesidad de transformación de las prácticas de enseñanza, el docente como profesional reflexivo “define un problema y trata, sin éxito, de resolverlo; replantea entonces el problema y, ante este nuevo problema, pone en marcha nuevas soluciones, para ver qué implicaciones tienen” (Herrera & Martínez 2018, p. 42).

Para Parra-Bernal et a (2021)

Para que el maestro se convierta en agente generador de cambio, requiere de una actitud crítica y reflexiva, puesto que el profesor que reflexiona constantemente sobre su quehacer docente, es asimismo un profesor que se preocupa por lo que sucede en el aula y busca estrategias y soluciones para atender las necesidades identificadas, es por esto que la reflexión en y sobre la práctica, como lo planteaba Schön (1992), se convierte en un factor propulsor del cambio y, en consecuencia, de las innovaciones. (p. 86).

Los cuestionamientos que surgen frente a la acción se hayan en poder establecer ¿por qué es importante investigar sobre las prácticas de enseñanza?, ¿Qué aspectos se han observado que merecen ser investigados desde un proceso de investigación-acción para cualificar la práctica? al respecto Latorre (2008) “considera la enseñanza como investigación y a la persona docente como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación” (p. 7). Como bien lo establece este autor la enseñanza se supone como un fenómeno natural, que puede ser observado, descrito y analizado de manera rigurosa, no solo por el mismo, sino a través de reflexiones colaborativas donde se propenda por el mejoramiento de su práctica a través de sus mismas vivencias en el aula.

En ese proceso de reflexión concienzuda que la docente investigadora ha desarrollado durante el proceso de formación de maestría en pedagogía, han permitido identificar grandes oportunidades de mejora que implican los procesos de planeación, implementación y muy especialmente los procesos de evaluación de los aprendizajes con los estudiantes, así como los procesos de reflexión que giran en torno a esas tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; todo esto con la intención de procurar reconfiguraciones o el fortalecimientos de esas experiencias en el aula. Ya que una “situación única e incierta llega a ser comprendida a través de los intentos de modificarla y cambia a través de los intentos de comprenderla” (Schön, 1998, p. 132).

Finalmente, no se puede obviar la importancia de esta investigación en el sentido de que la configuración didáctica que se adopta en este proceso investigativo propende por hacer que los estudiantes de educación preescolar, con los cuales se trabaja, puedan desarrollar procesos reales

de evaluación que contribuyan a una verdadera formación integral, visibilizando el pensamiento de estos mediante valoraciones continuas de los procesos formativos.

Capítulo V. Descripción de la Investigación

En el desarrollo de este capítulo se presentarán elementos como: El paradigma desde donde se enmarca este proceso investigativo, así como el diseño de investigación, su alcance, la metodología, técnicas e instrumentos de investigación y por ultimo las apuestas pedagógicas.

5.1 Paradigma de investigación.

En el ámbito investigativo, un paradigma es un modelo explicativo de las realidades físicas, que precisan cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la exploración del conocimiento. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado (Martínez, 2004).

Esta investigación se sitúa dentro del **paradigma socio crítico**, el cual como afirma Alvarado y García (2008)

Está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano que se consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada uno tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo (p,190)

Es así como en el desarrollo de esta investigación educativa ubicada dentro paradigma socio critico se busca fortalecer los procesos de participación, desde dinámicas de autorreflexión y reflexiones colaborativas, estableciendo acciones desde el aula de clases, que a su vez generarán impacto en la comunidad educativa, es decir marcando una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria. Para Habermas (1986)

El conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

5.2 Enfoque de investigación.

Asumiendo que esta investigación se encara en la reflexión de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, el proceso es direccionado desde el **enfoque cualitativo**, el cual se sostiene en realidades que se sitúan más hacia la descripción profunda del fenómeno con el propósito de comprenderlo. Es así como desde este enfoque cualitativo como afirma Hernández y Mendoza (2018)

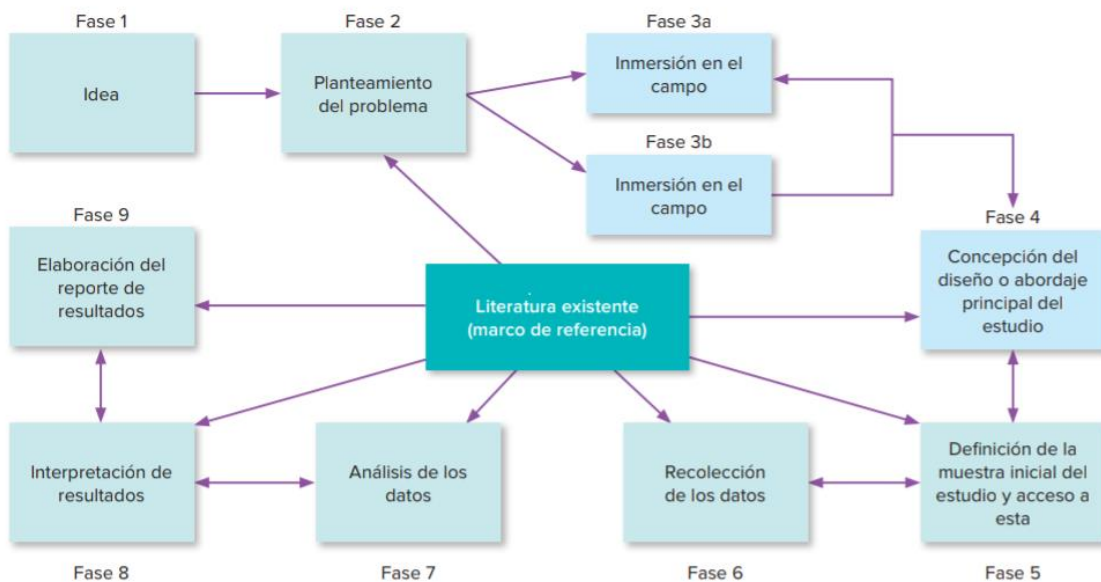
RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

52

El investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisando los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre (p. 7)

El proceso de indagación desde este enfoque investigativo suele ser dinámico, resultando en investigaciones circulares en el que la secuencia no siempre es la misma, puede variar en cada estudio (Hernández y Mendoza, 2018, p. 8). Como se enuncia en la figura 15.

Figura 15. Proceso cualitativo



Nota: tomado de Hernández y Mendoza (2018, p. 8)

Vasilachis (2006) citando a Creswell (1998) enfatiza que todo proceso de investigación con enfoque cualitativo vincula mecanismos de interpretación e indagación con base en distintas tradiciones metodológicas que exploran y analizan un problema humano o social. Siguiendo esta misma idea, la reflexión que realiza la docente investigadora busca establecer una rigurosa

deconstrucción de las prácticas de enseñanza, enmarcándose en las acciones de evaluación con miras a encaminarse por transformaciones y mejoras continuas tanto en su quehacer docente como en los aprendizajes de los estudiantes de educación preescolar.

Es así como resulta necesario comprender que dentro del enfoque cualitativo de investigación hay una serie de elementos a saber

a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

(Vasilachis, 2006, p. 26).

Todo esto supone la comprensión profunda de realidades sociales y educativas donde se está inmerso, y que conllevan a la transformación de prácticas de enseñanza donde luego de evaluarlas y reflexionar sobre esta, se garantiza la construcción del saber pedagógico.

5.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación que se instaura es la **investigación acción**, entendida como “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (Latorre, 2008, p. 5).

Es vital que el proceso de enseñanza y aprendizaje este en constante adaptación con el entorno educativo que rodea al estudiante, y esto lleva al docente a saber identificar qué aspecto de su práctica debe mejorar o fortalecer y cuales conservar. Nieto (2016) afirma que

A través del proceso de investigación-acción se logra la construcción o reconstrucción del saber pedagógico. Una vez identificado un problema en concreto se procede a la “deconstrucción” del proceso pedagógico utilizado hasta ese momento, para lo que se aplica un tipo de pensamiento que permite la autocrítica y el descubrimiento de las debilidades pedagógicas. Posteriormente, se debe pasar a la “reconstrucción” de la práctica docente, conservando lo bueno de la praxis anterior complementándolo con nuevas propuestas. (p. 6)

En este proceso investigativo se fundan importantes espacios de colaboración entre pares de docentes investigadores, lo cual permite enriquecer aún más la práctica, y donde a través de la investigación acción se establece el abordaje de los procesos, es así como Rojas (2012) destaca que este diseño favorece “procesos de diálogo y participación entre los investigados y los investigadores. Busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana, con miras a proponer una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población” (p. 3).

De forma un tanto esquemática podemos afirmar que la investigación-acción se desarrolla según un modelo de espiral de ciclos sucesivos como se muestra en la figura 16.

Figura 16. Fases en el proceso de investigación acción



Nota: Tomado de Nieto (2016, p.6)

Es así como la finalidad última de la investigación acción es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, la docente investigadora busca como fin mejorar las acciones de su práctica de enseñanza, a través de transformaciones y sus repercusiones en la planeación, acción y reflexión para justificar la labor del docente en la sociedad, incidiendo así mismo en el contexto escolar y en sus ideas, como afirma Suarez (2002) “un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión” (p.43).

5.4 Alcance

La presente investigación tiene un alcance de tipo descriptivo, el cual “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)

El foco de estudio de esta investigación educativa comprende el “fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” (Alba & Atehortúa, 2018, p. 14) lo cual lleva a enfocarse en las prácticas de enseñanza, que dentro de este alcance tiende a describir las especificidades de sus acciones constitutivas y en especial, el establecimiento de los cambios que subyacen del proceso de reflexión colaborativa de la práctica de enseñanza de la docente investigadora al incorporar el marco EpC en las sesiones de clase con estudiantes Educación Preescolar de la Institución Educativa Integrada Montelíbano Sede Corea.

Desde el punto de vista de Gay (1996) como se citó en Esteban (2018) la investigación con alcance descriptivo “comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos” (p. 92), y en la opinión de Hernández et al, (2014) “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 92) más precisamente las prácticas de enseñanza.

5.5 Metodología de investigación

Teniendo en cuenta el desarrollo de este proceso de investigación y el contexto en el que se adelanta dentro del marco de una investigación acción educativa, orientada por un enfoque cualitativo y con un alcance descriptivo, la Lesson Study se muestra como un elemento central tanto en su estructura como en su metodología, entendida entonces como

Una estrategia de desarrollo profesional docente en la cual se establecen relaciones de cooperación entre pares pedagógicos y el alumnado, que valora y consolida la mejora sistemática de la propia práctica pedagógica y en la cual se integra de forma cooperativa la observación y análisis crítico sustancial de la acción de enseñar, con la implicación que conlleva a la generación de una cultura compartida de los procesos de enseñanza, donde el observar y ser observado se corresponde es un elemento natural de la vida de las instituciones (Ibarra & García., 2019, p. 30)

Es así como se reflexiona en relación con las prácticas de enseñanza de la docente investigadora. Este proceso reflexivo está asentado en la lesson study y articula una conexión fundamental con el trabajo entre colegas, mediante la cual, a lo largo de interacciones cuidadosamente planificadas para mejorar la calidad de la enseñanza, se forja un profundo conocimiento pedagógico. Este proceso implica un compromiso consciente y riguroso en la colaboración entre docentes.

Más allá de los orígenes geográficos de esta perspectiva, desarrollar procesos de enseñanza que permitan el crecimiento intelectual, personal y social de las personas debe ser un propósito continuo, un lugar común, que requiere de procesos permanentes sistemáticos y compartidos de reflexión y evaluación asociados a la práctica. Incorporar al estudiante en un aprendizaje activo requiere que el profesorado incorpore la investigación como experiencia cotidiana, ya que muchas decisiones en la enseñanza no pueden someterse a rutinas, porque son contingentes a las respuestas de los estudiantes, a

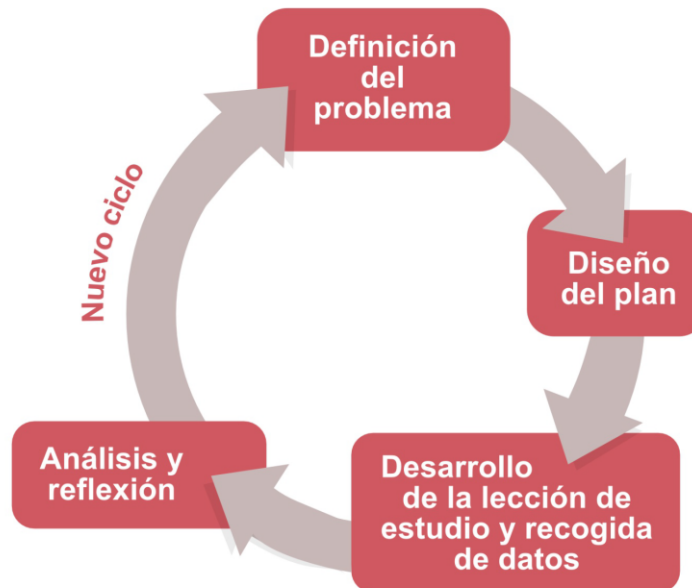
los contextos particulares y a los objetivos concretos de cada situación. (Soto & Pérez, 2015, p.25)

Finalmente, en el contexto de la investigación llevada a cabo dentro del marco de la metodología Lesson Study, la colaboración entre pares desempeña un papel primordial. Esta colaboración se sustenta en procesos reflexivos que se erigen como la esencia misma de dicha cooperación. Es así como

Conectar la práctica cotidiana de los docentes con los objetivos a largo plazo, construir redes colaborativas potentes y promover un conocimiento pedagógico y de contenidos más profundos, son, en síntesis, las fortalezas que hace más atractivo y diferente este movimiento de las LS. (Soto & Pérez, 2015, p.24)

Para concluir es importante tener en cuenta que cuando se abordan los ciclos de reflexión en el contexto de la metodología de investigación Lesson Study, es fundamental comprender en detalle cada una de las etapas que conforman este enfoque. En la figura 17, se esquematizan las cinco fases que configuran el desarrollo de Lesson Study, según Calvo y Rodríguez-Hoyos (2017) en su guía para profesionales de la educación titulada *Innovar la educación superior. Una propuesta desde el modelo “Lesson an learning studies”*

Figura 17. Fases de la lesson study.



5.6 Configuración didáctica.

Como bien lo explica Litwin (1997) “la configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 121).

La configuración didáctica puede realizarse desde un discurso general, pero debe especificarse al interior de cada disciplina. Le corresponde a cada docente convertirse en investigador de sus propias prácticas de enseñanza, no sólo para validarlas o reevaluarlas, sino para aportar en la reflexión que converja hacia la construcción del conocimiento. (Escobar, 2017, p.60)

En ese sentido e identificando como principal foco de investigación la evaluación de los aprendizajes dentro del desarrollo de las prácticas de enseñanza, las reflexiones que se tejen en torno a estas, brindan a la docente investigadora valiosas oportunidades para llevar a cabo un

análisis profundo de las disposiciones pedagógicas que se adecuan a la realidad actual en el ámbito educativo. Las reflexiones que se gestan en medio de este proceso investigativo están destinadas a la mejora de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora. En este contexto, la configuración didáctica que se erige como un componente fundamental de esta investigación es **el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC)**, la cual apunta hacia la promoción de una educación profunda y significativa, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y preparando a los estudiantes para aplicar su conocimiento en una variedad de contextos. Esto contribuye a un aprendizaje efectivo y duradero que va más allá de la mera adquisición de información, así mismo la función que desempeña el marco de la EpC en la evaluación de los aprendizajes es fundamental al proporcionar un enfoque pedagógico sólido y centrado en la comprensión profunda.

Es así como al inicio de esta investigación el concepto de evaluación que la docente manejaba y desarrollaba en sus prácticas de enseñanza se centraba únicamente en los resultados finales y no tenía en cuenta los procesos de aprendizaje; así mismo implementaba un solo tipo de evaluación (heteroevaluación), estos procesos estaban muy lejos de hacer énfasis en la comprensión y el pensamiento crítico.

En estos momentos se puede afirmar que el marco conceptual EpC, resultado de las múltiples investigaciones llevadas a cabo por distinguidos pedagogos que impulsan el Project Zero de la Universidad de Harvard representa una valiosa oportunidad para establecer comunidades de aprendizaje que fomenten la visibilización del pensamiento, la reflexión crítica y la creatividad, con el objetivo de alcanzar un nivel profundo de comprensión en diversas disciplinas. En relación con la idea anterior, Cifuentes (2015), lo concibe como una alternativa

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

61

en la transformación de las prácticas de aula, al promover comprensiones profundas, aprendizajes significativos y culturas de pensamiento en el aula y en los demás escenarios donde se desarrolla el acto educativo (p. 80).

Para que todo esto sea posible el marco de la EpC, se compone de 4 elementos que funcionan conectados entre sí, como nos lo presenta Stone (1999)

Referencia cuatro elementos importantes en el marco de la EpC: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. El primero hace referencia a los temas significativos que vale la pena comprender; el segundo clarifica aquello que los estudiantes deben comprender, en términos de conocimiento, método, propósito y comunicación; el tercero comprende las acciones para motivar el aprendizaje de los alumnos con la aplicación y ampliación de los saberes, a partir de la exploración del tópico, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Por su parte, con el cuarto elemento se controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños (p. 95).

Los elementos del marco de la EpC, “representan una metodología para organizar el proceso de planificación y de conducción de la enseñanza, y constituyen una herramienta para poner en marcha al conocimiento, en el camino hacia la sabiduría” (Perkins, 2014, p. 21).

En esta instancia se busca configurar los procesos evaluativos, los cuales a su vez potenciarán las acciones de planeación e implementación; lo valioso de esta configuración didáctica es que ofrece una valoración continua acompañado de retroalimentación durante todo el proceso así lo afirma Barrera y León (2014)

“Durante este proceso no se emiten juicios, es el espacio para mejorar el trabajo que se viene realizando y sirve para profundizar la comprensión. Se diferencia de la evaluación, en que se hace al culminar el proyecto final y sí contiene un juicio de valor. La experiencia nos ha mostrado que cuando existe un proceso de Valoración continua sistemático y confiable, el resultado de la evaluación es mejor” (p.8)

5.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el desarrollo de esta investigación centrada en un alcance de tipo descriptivo es imperativo llevar a cabo la recopilación de datos, un proceso que, en este contexto específico, no implica el análisis estadístico, sino que, por el contrario, demanda una comprensión profunda y contextualizada. Hernández et al. (2014). Destacan.

En la indagación cualitativa, los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El investigador debe ser sensible, genuino y abierto, y nunca olvidar por qué está en el contexto (p. 398).

En concordancia con la naturaleza dinámica del proceso de investigación, se consolida la **observación** como la técnica primordial para la recopilación de datos, la cual para Marshall y Rossman (1989) es "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 79). Esta técnica no solo permite una inmersión activa en el entorno objeto de estudio, sino que también posibilita una comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos observados, otorgando así una base sustancial para el análisis e interpretación subsiguiente.

Como herramienta intrínseca al proceso de observación, se decide implementar el **diario de campo** como un instrumento fundamental. Según Bonilla y Rodríguez (1997) el diario de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129). Esta elección se sustenta en la capacidad del diario de campo para capturar no solo los eventos superficiales, sino también las percepciones subyacentes y las reflexiones del observador, proporcionando así un registro rico y reflexivo que enriquece el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado. La utilización del diario de campo se erige, de este modo, como un recurso estratégico para profundizar en la riqueza y complejidad de los datos recopilados durante el proceso de investigación.

De manera congruente con la estructura metodológica de Lesson Study, se torna indispensable incorporar los **Grupos de Discusión** como una técnica primordial para la recopilación de información. Como lo sustenta Latorre (2008), los grupos de discusión se adaptan a las necesidades de la investigación descriptiva, ya que se enfoca en la obtención de información sobre las necesidades, intereses y preocupaciones del grupo investigativo.

Esta elección se fundamenta en la capacidad inherente de los Grupos de Discusión para fomentar un intercambio profundo y reflexivo entre los participantes, generando un espacio propicio para desentrañar perspectivas, discernir interpretaciones y enriquecer la comprensión colectiva de las dinámicas educativas abordadas.

Con el propósito de enriquecer de manera significativa el proceso desplegado en los grupos de discusión, el equipo investigador de Lesson Study ha introducido la aplicación de la

retroalimentación cálida y fría. La retroalimentación es la información que provee un agente como podría ser: un profesor, un compañero de equipo, un libro, uno mismo, sobre el desempeño académico de una actividad de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

La retroalimentación cálida y fría se establece como un componente esencial para potenciar la calidad de la interacción entre los participantes, alentando un intercambio constructivo y detallado de ideas. La retroalimentación cálida, está orientada hacia el reconocimiento y el estímulo positivo, busca resaltar los aspectos estimables de las contribuciones de los participantes. Este enfoque favorece un ambiente propicio para el fomento de la autoeficacia y la consolidación de prácticas exitosas, generando así un estímulo positivo para la participación activa.

En contraste, la retroalimentación fría se centra en el análisis crítico y objetivo de las propuestas y perspectivas expresadas en el grupo. Este enfoque, aunque más analítico, procura mantener un tono constructivo, promoviendo la reflexión profunda y la identificación de áreas de mejora potencial en las propuestas.

Como lo señala Latorre (2008) “otro aspecto que hay que considerar es la recogida de información sobre el tema que desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello es necesita hacer una **revisión documental** o bibliográfica” (p. 44). La cual ha se ha hecho a través de un proceso de rastreo y exploración de los diferentes autores, fuentes y teorías que orientan este proceso investigativo. En el proceso de rastreo y exploración bibliográfica, se incorpora la **Matriz de Revisión Documental** como el instrumento conexo para la organización y sistematización de las diversas citas y referencias que aportan de manera teórica a los elementos abordados en la investigación.

5.8 Categorías de análisis

En este proceso de investigación, donde la reflexión representa un punto fundamental, es imprescindible llevar a cabo un proceso de categorización, en ese sentido Latorre (2008) declara que “la categorización nos permite elaborar el sistema de categorías que constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada. Viene a ser el mapa de significados que reconstruye la información para describir una realidad reconocible” (p. 86).

Para llevar a cabo este proceso de manera efectiva, es imperativo que el investigador se sumerja en un enfoque sistemático que involucre la organización meticulosa y la definición precisa de las categorías específicas que constituyen el objeto central de estudio.

La definición rigurosa de las categorías es esencial para evitar ambigüedades y garantizar la validez y fiabilidad de las conclusiones alcanzadas. De acuerdo con Cisterna (2005)

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

A continuación, se presenta en la tabla 1 las categorías apriorísticas para el análisis de este trabajo investigativo y las subcategorías apriorísticas.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías apriorísticas		
<i>Planeación</i>	<i>implementación</i>	<i>evaluación</i>
Subcategorías apriorísticas		
Enseñanza para la Comprensión (EpC)		Evaluación formativa

Capítulo VI. Ciclos de reflexión

El recorrido que se establece en este proceso de investigación acción impregna el proceso de reflexión establecido por ciclos, el cual según Gómez y Insausti (2004), conciben su visión cíclica de la reflexión desde un ámbito cooperativo, el cual, y como su nombre lo indica, aboga por la cooperación, en este caso entre docentes y estudiantes.

Así mismo Lewin (1946) como se citó en Latorre (2004) denominó ciclos de acción reflexiva, a.

Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. (p. 35)

Es así como siguiendo las ideas de Latorre (2004), a continuación, se hará una descripción de dos ciclos precursores como acercamiento a la metodología Lesson Study, propia de este proceso investigativo.

6.1 Ciclos precursores

Inicialmente se presenta una reflexión preliminar sobre la práctica de enseñanza de la docente investigadora donde se hace una descripción a manera de autoevaluación teniendo en cuenta criterios como: contexto de la práctica educativa y pedagógica de la docente, contexto institucional y profesional, reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, praxis pedagógica y ambiente en el aula.

6.1.1 Ciclo precursor I. Reflexión preliminar sobre la práctica de enseñanza.

La práctica reflexiva pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. (Ramos, 2013, p.27).

Tabla 2. Esquema del ciclo precursor I.



Reflexión preliminar sobre la práctica de enseñanza

Partiendo de la autorreflexión desarrollada por la docente investigadora sobre su práctica de enseñanza, se describirán algunos aspectos propios de su práctica teniendo en cuenta componentes específicos como el contexto social económico y cultural.

Iniciando con el componente de **contexto social, económico y cultural** se ubica a la docente investigadora desarrollando su práctica de enseñanza en la Institución Educativa Integrada Montelíbano de El Copey- Cesar, de carácter oficial que ofrecen los servicios educativos en los niveles de preescolar, básica y media, La profesora se desempeña en la sede educativa Corea. Es importante mencionar que la sede corea es la sede más pequeña de la institución.

Dentro del componente de **contexto institucional y profesional**, la sede educativa no cuenta con una sala de informática, por lo que se hace uso del material tecnológico con el que se cuenta como: video bean y amplificador de sonido. Todo esto con el propósito de dar apoyo a las prácticas de enseñanza; además se diseñan módulos de matemáticas, escritura y ciencias integradas.

Dentro del proceso de actualización de saberes se busca en lo posible participar de encuentros que aporten significativamente al desarrollo de las prácticas de enseñanza y al crecimiento profesional; por esta razón a nivel de sección de preescolar se mantienen diálogos constantes con los pares, donde se discuten sobre los hallazgos en las prácticas de enseñanza, las dificultades presentes en las mismas y las mejoras.

Así mismo se mantiene activa la vinculación a espacios de formación que brinda la institución como los son capacitaciones, participación activa en foros educativos, entre otros.

Las prácticas de enseñanza están enmarcadas dentro del respeto a la autonomía que tiene cada docente para planificar sus actividades, así como el desarrollo de los niveles de competencia definidos por el gobierno nacional en este caso para el grado de preescolar. Se hace uso de guías didácticas, rubricas y caracterizaciones de áreas, las cuales, tienen un carácter unificado, con actividades específicas concertadas por las docentes de este grado.

En lo relacionado con el componente de **pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinares**, la institución donde se desempeña la docente investigadora cuenta con un plan de estudios claro y pertinente, en el caso de preescolar diseñado respetando lo establecido en las leyes, los lineamientos curriculares y los DBA, los cuales orientan y guían los contenidos temáticos que se trabajan en el aula.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

70

Al inicio del año escolar se realiza un informe diagnóstico a los estudiantes para ver cómo llegan al grado. A partir de ahí se hacen ajustes a las programaciones, buscando respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Se destaca el dominio que muestra la docente en los temas que desarrolla en el aula de clases.

Llegando al componente de **interacción pedagógica** se busca aplicar actividades y estrategias variadas para motivar la participación de los más tímidos, y buscar la integración de todo el grupo de estudiantes, procurando de esta manera mantener el interés por el aprendizaje todo el tiempo.

Al abordar el componente de **procesos didácticos**, se reconoce que los procesos evaluativos carecen de propósito y aunque se inicia con una evaluación diagnóstica empezando el año escolar, se le da poco uso a esta, así mismo se elaboran rubricas de evaluación por áreas que se le da a conocer al padre de familia al iniciar cada periodo, pero que luego de eso se archiva como un documento más. El registro que se lleva sobre los procesos de avance o dificultades de cada estudiante, solo se realiza al final del periodo cuando se emite una nota final.

Siguiendo con el componente de **relaciones docente estudiante**, se evidencia el predominio de relaciones de índole vertical. Este matiz vertical implica una estructura jerárquica en la interacción, donde la autoridad y el liderazgo son ejercidos por la docente, mientras que los estudiantes asumen roles más pasivos y receptivos, donde la transmisión de conocimiento se realiza principalmente en una dirección, desde la docente hacia los estudiantes.

Y finalmente en el componente de **dinámica de aula** no se evidencia una estructura formativa y organizativa de los momentos de clase clara, ni con un propósito visible, lo cual se traduce en

una desconexión con los objetivos de aprendizaje, desorden y desmotivación de los estudiantes y dificultades en la evaluación.

Reflexión del ciclo precursor I

Dándole cierre a este ciclo de reflexión preliminar la docente investigadora pensaba que sus prácticas de enseñanza, aunque no estaban planeadas micro curricularmente de manera rigurosa, cumplían en lo posible por brindar una buena enseñanza a sus estudiantes desde lo que disponía hasta ese momento.

Particularmente, al realizar el análisis reflexivo de este ciclo, se destaca con claridad que la principal deficiencia reside en la ejecución de las prácticas de evaluación, observándose una escasa presencia de acciones en este ámbito. Este aspecto, que se revela como una limitación considerable, plantea la necesidad imperante de revisar y fortalecer las prácticas evaluativas para garantizar una medida más efectiva del progreso y logro de los objetivos educativos.

Este proceso de reconfiguración no consiste en una transformación súbita; más bien, se da a través de ciclos de cambios graduales y secuenciales, donde intervienen además elementos motivacionales. Estos ciclos progresivos están diseñados para involucrar a los niños en nuevas perspectivas pedagógicas, proporcionándoles oportunidades y entornos que estimulen tanto la creatividad como la reflexión, a nivel individual como grupal.

En este contexto, se busca fomentar la participación activa de los estudiantes mediante la generación de nuevas ideas y la promoción de ambientes propicios para el pensamiento crítico. Esto se logra mediante la introducción de preguntas pertinentes y enriquecedoras durante las sesiones de clase, así como a través del manejo estratégico de lenguajes, tiempos y rutinas que visibilicen y estimulen el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Este enfoque integral busca

no solo modificar prácticas evaluativas, sino también inspirar un cambio que favorezca la indagación, la colaboración y la construcción activa del conocimiento en el aula.

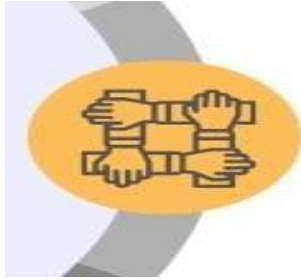
Finalizado este ciclo precursor, se presenta el primer acercamiento a la lesson study realizado dentro del seminario de metodología de investigación desarrollado en el proceso de formación de la maestría, un trabajo colaborativo donde se hace la puesta en marcha de la planeación de una lección de clases y la reflexión de esta a través de la escalera de retroalimentación.

6.1.2 Ciclo precursor II. Exploración para la Apropiación de la Metodológica Lesson Study.

Numerosas investigaciones consideran a la Lesson Study como una estrategia, otros como una metodología, lo cierto es que esta es:

Un proceso pleno de acción e investigación: acción para el cambio e investigación para la comprensión, que recupera el protagonismo de los propios agentes implicados, rompiendo la clásica distancia entre los que planifican y los que aplican, entre el desarrollo profesional de los docentes y la experimentación curricular (Stenhouse, 1975, como se cita en Soto & Pérez, 2015, p. 18).

Tabla 3. Esquema del ciclo precursor 2



*Exploración para la apropiación de la
metodología Lesson Study*

Este trabajo es el resultado de un trabajo colaborativo desarrollado por los docentes John Sierra, Rosa María Ospino y Loly Luz Redondo, docentes de educación media, básica y preescolar, donde se hace un acercamiento preliminar a la metodología de la Lesson Study que guía este proyecto investigativo. En este primer momento se utiliza como instrumento de reflexión la escalera de retroalimentación, donde se realimentan las planeaciones de los tres docentes investigadores bajo 4 criterios: clarificar, valorar, inquietudes y sugerencias.

En este proceso la triada de docentes mencionada anteriormente debían primero identificar un problema en relación con las prácticas de aula que se quisiera indagar, para luego diseñar el plan o la lección de manera individual y así presentársela a los dos compañeros y ser revisada y discutida por la triada.

En el caso de la docente investigadora, enfoca la planeación de su lección en el área de ética y valores, con estudiantes del nivel de preescolar con edades entre 5 y 6 años, como se muestra en la imagen 18.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

74

Figura 18. Plan de clase, acercamiento a la lesson Study.

PLAN DE CLASE								
SEDE: COREA	DOCENTE: LOLY LUZ REDONDO SANCHEZ							
DIMENSION: ETICA	PERIODO: SEGUNDO							
ASIGNATURA: ETICA Y VALORES	UNIDAD:							
GRADO: TRANSICION	FECHA:	HORA DE CLASES: 1						
EDAD: ESTUDIANTES DE 5 Y 6 AÑOS								
EJE TEMATICO: LOS VALORES								
OBJETIVOS - Desarrollar en los niños y niñas competencias ciudadanas, promoviendo en ellos valores imprescindibles para la convivencia pacífica en el aula y en la vida cotidiana. - Permitirle al menor reconocer que la rabia es una emoción natural en el ser humano, donde lo importante es saber expresarla - Sensibilizar al niño/a sobre la importancia del trabajo en equipo y el respeto por los demás.	LOGROS: - Proponer su punto de vista en espacios de construcción colectiva. - Mostrar respeto por los acuerdos de convivencia que se construyen en su familia, con sus pares y otros miembros de su comunidad. - Comprender que una misma situación puede generar reacciones diferentes en las personas. - Asumir actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa.							
COMPETENCIA CIUDADANA: Competencia ciudadana	DIMENSIONES: -socio afectiva -comunicativa	EVIDENCIA DBA: - Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes. - Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.						
INSTRUCCIONES INICIALES:								
Se hará una breve explicación o repaso de qué es la "lluvia", qué es la "tempestad" y qué es el "trueno"								
Todas las respuestas se anotaran en el tablero, para luego reflexionar sobre estas.								
ACTIVIDAD PRIMER MOMENTO	ACTIVIDAD SEGUNDO MOMENTO	TERCER MOMENTO						
Luego de dar a conocer las instrucciones alas niños sobre la actividad, damos inicio a esta. Se les hará saber que están en una embarcación y que ellos serán los tripulantes. Se organiza una "orquesta" que interprete una tempestad (cada una de 6 estudiantes); en lugar de instrumentos se adoptaran roles de sonido para hacer los ruidos correspondientes. Se advierte que cada participante pertenece a un grupo que interpreta un solo "instrumento" (sonido); y que interviene cuando se le señale con la mano abierta y que dejará de interpretar cuando con la otra mano cerrada se indique alto. Se le asignará a cada niño su rol dentro de la orquesta. A continuación, se presentan los posibles grupos de sonidos de tempestad. Luego de explicar los roles, se distribuirán a cada niño en grupos de a 6 integrantes, donde cada uno toma un rol.	MIS TEMPESTADES DE RABIA En este momento se pide que cada navegante (estudiante) realice un dibujo, donde hayan tenido rabia Luego se les pedirá que compartan su trabajo y reflexionemos entre todos: - ¿Qué nos "da rabia"? - ¿de dónde sacamos esa(s) manera(s) de expresar nuestra rabia? - ¿Lastimamos a los demás con lo que hicimos? - ¿Nos lastimamos nosotros mismos? Se expondrán de forma espontánea, cada dibujo por parte de los alumnos. Se les debe explicara, que esa rabia o sentimiento desagradable que plasmaron en la hoja, se debe hacer cada vez más pequeño, por tal razón se les pide arrugarlo y meterlo en una caja o recipiente con tapa, para que de allí no salga. Cabe resaltar que se les debe aclarar que ese sentimiento de ira o rabia puede volver aparecer, lo importante es saberlo manejar.	En este momento evaluaremos la actividad. Utilizando un barco de papel jugaremos el tingo tingo tango. El estudiante que le corresponde según la actividad el barco deberá responder algunas preguntas sencillas como: - ¿Cómo se sintieron trabajando con los compañeros en la actividad de la tormenta? - Si sintiéramos rabia en el momento, ¿cómo nos gustaría que nos trataran los demás? - ¿Qué podemos hacer cuando alguien está sintiendo rabia?						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>INSTRUMENTO</th> <th>ACCION</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Viento</td> <td>Realizan silbido fuerte y largo</td> </tr> <tr> <td>Gotas de agua (con los dedos)</td> <td>Da golpes con tres dedos contra la</td> </tr> </tbody> </table>	INSTRUMENTO	ACCION	Viento	Realizan silbido fuerte y largo	Gotas de agua (con los dedos)	Da golpes con tres dedos contra la		
INSTRUMENTO	ACCION							
Viento	Realizan silbido fuerte y largo							
Gotas de agua (con los dedos)	Da golpes con tres dedos contra la							

Bajo el eje temático los valores, se presentan **los objetivos** que permiten guiar el abordaje de la Lesson Study.

- Desarrollar en los niños y niñas competencias ciudadanas, promoviendo en ellos valores imprescindibles para la convivencia pacífica en el aula y en la vida cotidiana.
- Permitirle al menor reconocer que la rabia es una emoción natural en el ser humano, donde lo importante es saber expresarla
- Sensibilizar al niño/a sobre la importancia del trabajo en equipo y el respeto por los demás.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

75

Así mismo se establecieron **logros**, donde a través de las actividades establecidas en esta lección se busca la consecución de estos: Proponer su punto de vista en espacios de construcción colectiva; mostrar respeto por los acuerdos de convivencia que se construyen en su familia, con sus pares y otros miembros de su comunidad; comprender que una misma situación puede generar reacciones diferentes en las personas; asumir actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa.

Buscando guardar pertinencia se establecieron los derechos básicos que guardaban relación con lo descrito en la lección: Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes y demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.

Enseñar valores de forma vivencial implica proporcionar experiencias prácticas y situaciones concretas que permitan a los niños comprender, internalizar y aplicar los valores en su vida diaria. Las experiencias vivenciales hacen que el aprendizaje sea más significativo y memorable para los niños. Cuando experimentan directamente situaciones relacionadas con valores como la amistad, la cooperación o la empatía, es más probable que comprendan y retengan esos conceptos. Por eso los juegos que involucran ponerse en el lugar de los demás fomentan la empatía. Al experimentar cómo se siente otra persona, los niños desarrollan una comprensión más profunda de la importancia de considerar los sentimientos y necesidades de los demás.

Después de socializar la lección con los compañeros de triada, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de todos los aspectos que conformaban dicha lección. A partir de este análisis, se procedió a compartir y discutir aspectos específicos con el objetivo de identificar áreas de mejora y perfeccionamiento. Este proceso de intercambio y reflexión colectiva contribuyó

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

76

significativamente a enriquecer la comprensión y calidad de la lección, fomentando un ambiente colaborativo que permitió abordar de manera más completa los diversos componentes de la enseñanza.

Tabla 4. Retroalimentación por el docente John Sierra

Escalera de retroalimentación			
Clarificar	Valorar	Inquietudes	sugerencias
Tal vez resulte posible ordenar mejor las secuencias de la actividad propuesta usando para ello algún tipo de ayuda audiovisual, queda claro por otra parte que la espontaneidad es determinante para poder llevar a cabo esta actividad con éxito entendiendo en este sentido que los niños logren la comprensión sobre entender los efectos de las emociones como la rabia.	Se valora la sencillez del lenguaje para platear la actividad, así mismo también es muy valioso la organización muy adecuada considerando el grado y la edad de los estudiantes en este caso niños de transición. Muy válido también la estrategia diseñada para que pueda darse una participación completa de todos los niños involucrados; este a esa edad es sumamente vital en la reafirmación de la autoestima	En relación con las posibles inquietudes sería bueno resaltar una descripción más detallada sobre los materiales que podrían ser utilizados para llevar a cabo esta actividad y si se especifica que habrá una actividad de dibujar que podría ser al final del ejercicio.	Como sugerencia se puede prever escribir un poco más sobre la descripción de los materiales y especificar los momentos con mayor claridad en relación con el tiempo de duración y poder tener prevista una actividad adicional diferente a la de “tango, Tingo Tango” para poder evaluar la actividad. Podrían ser posible la utilización de una pelota; se le entregará la pelota al niño que quiera expresar como se sintió.

Tabla 5. Retroalimentación por la docente Rosa María Ospino

Escalera de retroalimentación			
Clarificar	Valorar	Inquietudes	sugerencias
¿Qué alternativas propondría, si al realizar las actividades	Me encanta la forma de abordar la temática planteada; es plausible la manera como centra	. Me pregunto ¿Realizar tantas preguntas a los niños, no les producirá	Me gustaría que, en el cierre de la clase, aplicara estrategias como, por ejemplo: títeres o por qué

planeadas, afloran situaciones detonantes que evidencien el curricular oculto de su práctica de enseñanza?	la atención de los niños y niñas, más aun teniendo en cuenta el nivel de energía del que gozan a esa edad. La estrategia de utilizar sonidos producidos por ellos mismos, para simular la tormenta, es novedosa, lo cual los mantendrá expectantes al momento de realizar la orientación del tema planeado. Estoy segura de que esta estrategia les permitirá crear muchas conexiones neurosensoriales las cuales aportan gran relevancia para generar verdaderos aprendizajes significativos.	desinterés por el tema? Esto, teniendo en cuenta que, a esas edades el tiempo de atención es limitado.	no puestas en escenas, que los lleven a enfrentarse al antivalor, para evaluar de qué manera consiguen controlarlo y por ende continuar orientándolos hacia el objetivo de la clase.
--	--	--	--

Reflexión del ciclo precursor II

En este primer acercamiento al proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza de la docente investigadora, no solo se destaca el papel de los compañeros que compartieron este proceso reflexivo que conllevó a ajustes en la lección, y a repensar sobre cómo se planeó la misma, sino que permitió un diálogo interno con las ideas, creencias, con la propia práctica y la manera como se plantean las estrategias. Podríamos decir que fue una primera sacudida que llevo a la docente investigadora a salir de la zona de confort, y a iniciar procesos de transformaciones paulatinos en pro de mejorar su quehacer.

Se destaca la disposición frente al cambio de la docente investigadora, en este punto el estado de ánimo es vital en este proceso pues brinda el impulso necesario para dar un paso al cambio y dejar lo rutinario de lado, como señala Ramos (2013)

La noción de práctica reflexiva descansa sobre el ‘hábito de inteligencia o acción reflexiva’ de Dewey que se opone a la ‘acción o hábito rutinario’. De acuerdo con él, la acción rutinaria está guiada principalmente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. Los docentes que ejercen este tipo de acción por lo general no reflexionan sobre su práctica, por lo que se convierten en esclavos de la rutina y aceptan, con frecuencia, de manera acrítica, las determinaciones y políticas establecidas por otros y que forman parte de su realidad cotidiana. (p.28).

Este primer acercamiento permitió la constitución de la primera oportunidad de consolidar un equipo de trabajo Lesson, a través del cual se va a desarrollar todo el proceso de investigación. Es clave recordar que la Lesson Study constituye “el trabajo de investigación que desarrollan un grupo de docentes que se encuentran regularmente durante un periodo de tiempo largo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección” (Stiegler & Hiebert, 1999, como se citó en Soto & Pérez, 2011, p. 7).

6.2 Ciclos de reflexión P.I.E.R.

En el diseño de este trabajo investigativo, enmarcado dentro de la Investigación Acción como se citó a Latorre (2008), se delinean una serie de principios teóricos que fundamentan la práctica de enseñanza, estableciendo conexiones intrínsecas con las acciones constitutivas que emprende el docente en su rol como profesional de la educación. Este diseño investigativo se concibe como un proceso integral y meticuloso, donde se exploran y articulan de manera coherente los

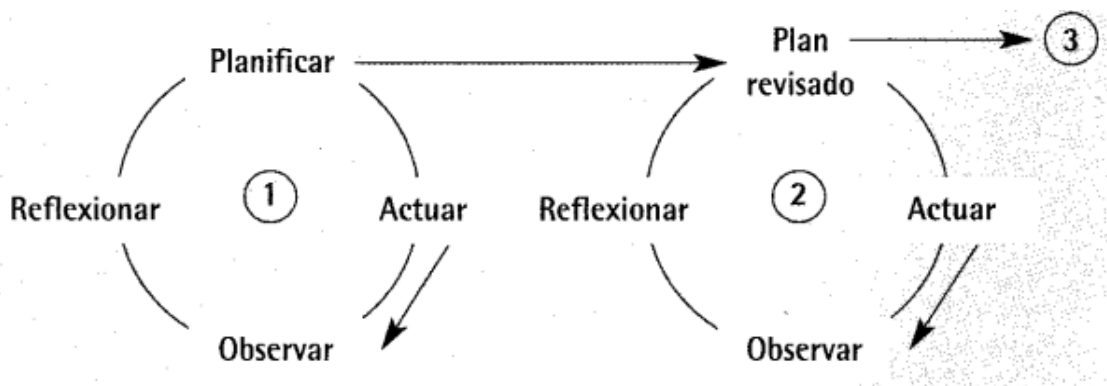
fundamentos teóricos que sustentan la labor docente, considerando, a su vez, las manifestaciones tangibles de dichos principios en la ejecución práctica del educador. Este enfoque metodológico busca no solo elucidar los fundamentos teóricos, sino también discernir su aplicabilidad y relevancia en el contexto real de la enseñanza, estableciendo así un puente significativo entre la teoría y la práctica pedagógica. “que se caracteriza por su carácter cíclico, [...] entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (Latorre, 2008, p. 32).

Con el propósito de fomentar procesos reflexivos que contribuyan a la deconstrucción y fortalecimiento de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, que busca reconfigurar la acción constitutiva de evaluación en el nivel de preescolar, se vuelve imperativo incorporar en este proceso los denominados *ciclos de reflexión*. Estos ciclos no solo facilitan la identificación de áreas de mejora, sino que también propician cambios significativos en las acciones constitutivas de la práctica educativa, especialmente la que se estudia a profundidad, y en la que se busca generar transformaciones (acción constitutiva de evaluación). El énfasis recae en la generación de procesos reflexivos continuos, que trascienden la mera identificación de problemas, para orientarse hacia la implementación efectiva de mejoras que promuevan una auténtica práctica de enseñanza, alineada con los principios teóricos y las demandas específicas de acciones de evaluación formativa en el nivel de preescolar.

Como se observa en la figura 19, se muestra de manera clara el espiral de ciclos que se dan en la investigación acción ideada primero por Lewin (1946) y más tarde desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores, de lo cual se establece que “es una espiral de ciclos de

investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2008, p. 32).

Figura 19. Espiral de ciclos de investigación acción



Nota: Tomado de Latorre (2008, p. 32).

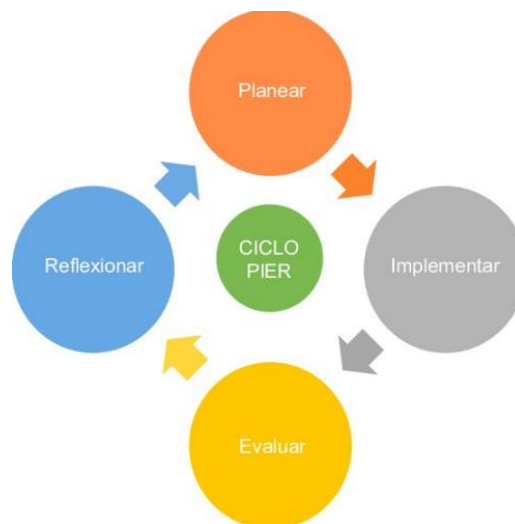
En consecuencia, la forma de trabajo que sustenta esta investigación se basa en la construcción colaborativa del saber pedagógico, empleando la metodología Lesson Study. Esta metodología se apoya en los planteamientos de Alba et al. (s.f.), quienes destacan la necesidad de llevar a cabo procesos P.I.E.R (Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión) de manera rigurosa dentro del carácter cíclico de la investigación.

Estos procesos P.I.E.R, detalladamente esquematizados en la figura 19, se desarrollan en sesiones particulares de clase. A medida que la investigación avanza y se implementan varios ciclos P.I.E.R, el profesor investigador observa las transformaciones progresivas introducidas en las acciones constitutivas de su Práctica Educativa (P.E.). Este enfoque apunta directamente al logro del objetivo propuesto en el presente trabajo.

Cabe destacar que todo lo expuesto hasta el momento se sustenta en

La perspectiva longitudinal de los ciclos se nutre de las comprensiones que los profesores plasman en narrativas tópicas en torno a sus propias prácticas, las cuales a su vez se constituyen en un insumo que les permite generar una reflexión final, cuyo principal objetivo es la transformación de su práctica de enseñanza, situación que redundará en la configuración de nuevos constructos que fortalecen y consolidan el saber y la teoría pedagógica. (Alba, et al., s.f., pp. 18-19)

Figura 20. Ciclos de reflexión P.I.E.R



En la figura 20 se muestra el instrumento principal donde se estructuran estos ciclos denominado formato P.I.E.R., bajo la metodología Lesson Study, a través del cual se hace todo el proceso de análisis, discusión y reflexión a través de cuatro etapas o fases: 1. Fase de planeación; 2. Fase de implementación/intervención; 3. Fase de evaluación; 4. Trabajo grupal LS, fase de reflexión.

Figura 21. Formato P.I.E.R., bajo la metodología Lesson Study

UNIVERSIDAD DE LA SABANA		Mestría en Pedagogía-est. Cesar	
FORMATO PIER ¹			
NOMBRE DOCENTE INVESTIGADOR: Loly Luz Redondo Sánchez			
NIVEL: GRADO:	ASIGNATURA/AREA:	FECHA Y TIEMPO PREVISTO PARA LA SESIÓN: Planeación: -Implementación: -Evaluación: -Reflexión:	
I. PLANEACIÓN			
TEMA/TÓPICO	-CONCEPTO ESTRUCTURANTE: Orden	MARCO (IPC, ABP, GAMIFICACIÓN u otros):	
✓	-PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD: (Enumera el propósito de cada actividad, recuerda que lleva un qui, un para qué y un cómo) -METAS DE COMPRENSIÓN: ✓ CONTENIDO: ✓ METODO: ✓ PROPÓSITO: ✓ COMUNICACIÓN:	✓	
Narración de la planeación (Describe detalladamente su planeación, recuerde que este espacio debe ser lo más detallado posible. Por lo general, se presentan tres momentos a saber: Inicio, desarrollo, cierre/provocación, vivir la experiencia, valorar el proceso).			
1. Exploración del tópico.		Retrosalientamiento de los compañeros: (En este espacio incluye la retrosalientación que le dio cada compañero de triada y de su asesora, lo más detallada posible).	
		Docente 1: Rana María Ospino Orsaco. Retrosalientación Cálida: Docente 2: John Sierra Retrosalientación Cálida: Retrosalientación Fría: Asesora: Lidia Alexandra Jara. Retrosalientación cálida: Retrosalientación Fría: para iniciar	
2. Investigación Guiada:			
3. Proyecto final de síntesis.			
Fortalezas: (Enumere, de manera general, las fortalezas que se consolidaron al momento de retrosalientarlo(s) sobre su planeación).		Oportunidades de mejora: (Enumere, de manera general, las oportunidades de mejora que se consolidaron al momento de retrosalientarlo(s) sobre su planeación).	
2. IMPLEMENTACIÓN			
3. EVALUACIÓN			
Describir la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones. Este ejercicio tendrá en cuenta la observación que se hará, el tipo de instrumentos utilizados, etcétera.		Describe detalladamente cómo evaluó e hizo seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, es decir lo que realmente hizo para evaluar y verificar comprensiones e identificar que los estudiantes realmente alcanzaron los objetivos o RPL.	
4. REFLEXIÓN			
RETROSALIENTACIÓN DE LA TRIADA 5. DE SEPTIEMBRE 2023			
DOCENTE 1: Rana María Ospino Orsaco		DOCENTE 2: John Sierra López	
FORTALEZAS (A nivel general):		FORTALEZAS (A nivel general):	
DESAFIOS (a nivel general)		DESAFIOS (A nivel general):	
IDEAS DE MEJORA SOBRE PLANEACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN:		FEEDBACK DE LOS ESTUDIANTES: (Si puede incluya algunas precisiones o comentarios de los estudiantes sobre la sesión, en importante darle voz a los estudiantes.)	
AUTORREFLEXIÓN: Después de completar el ciclo que reflexión puede hacer de su práctica de enseñanza.			

¹ Elaborado por Fernando Vanegas (2023), estudiante de cuarto semestre Maestría en Pedagogía-est Cesar.

Otro de los elementos para tener en cuenta en la descripción de los ciclos de reflexión P.I.E.R. lo constituye el diario de campo, el cual en consentimiento con el equipo Lesson Study se determinó que para el registro de las evidencias de la implementación de los ciclos se utilizara este como instrumento en el que se registrarán las notas descriptivas de lo sucedido en las sesiones, el foco de la lección, la micro reflexión del docente y finalmente el registro de las evidencias. El formato adoptado por el equipo Lesson se observa en la figura 21

Figura 22. Formato diario de campo.

Universidad de La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO
TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACION
REGISTRO No: 01

FECHA:
LUGAR:
AREA: Matemáticas GRADO: Transición
DIA Y HORA DE INICIO DE LA SESION DE INVESTIGACION:
TIEMPO (Duración de la clase):
NOMBRE DEL DOCENTE: Loly Luz Redondo Sánchez.
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE:
❖ Conocimiento
❖ Propósito:
❖ Método:
❖ Comunicación:

NOTAS DESCRIPTIVAS
MICRO REFLEXION DOCENTE
REGISTRO DE EVIDENCIAS

Referencias

Registro Diario de Campo.

Continuando con el proceso de sistematización de la información, entendido este como un proceso de valoración riguroso, el grupo Lesson acuerda establecer como instrumento para el proceso de evaluación de cada uno de los ciclos de reflexión la retroalimentación cálida y fría, donde, por un lado, la retroalimentación cálida está caracterizada por ser constructiva, positiva y orientada al estímulo del crecimiento personal. Buscando resaltar los aspectos positivos del desempeño de una persona. Este tipo de retroalimentación se centra en reconocer los logros, habilidades y esfuerzos de la persona.

Por otro lado, la retroalimentación fría tiende a ser más crítica, y centrada en las áreas de mejora. El formato adoptado se presenta en la figura 22 y a medida que se va presentando la descripción de cada ciclo, se detalla el apéndice con el diligenciamiento de esta.

Figura 23. Formato de retroalimentación.

Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

III CICLO DE REFLEXION A PARTIR DE LA METODOLOGIA LESSON
STUDY

INSTRUMENTO DE RETROALIMENTACION CALIDA Y FRIA
TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

III CICLO

Docente 1: Rosa María Ospino Orozco:

Retroalimentación Cálida:	Retroalimentación Fria:
---------------------------	-------------------------

Docente 2: John Sierra

Retroalimentación Cálida:	Retroalimentación Fria:
---------------------------	-------------------------

Asesora: Lida Alexandra Isaza.

Retroalimentación cálida:	Retroalimentación Fria:
---------------------------	-------------------------

En la presentación de cada uno de los ciclos P.I.E.R., designados por la docente investigadora, como se ilustra en la figura 23, se lleva a cabo una detallada descripción relacionada con lo que se conoció en el taller de metodología de investigación como la "Pentada de narración del ciclo". Esta pentada se configura esencialmente como el instrumento guía que propone el análisis de los datos. En dicha narración, se exponen de manera sistemática cinco pasos fundamentales: aspectos formales, descripción general, evaluación, reflexión y proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.


Figura 24. Nombre de los ciclos de reflexión P.I.E.R.



6.2.1 Ciclo de Reflexión III. Hacia la visibilización del pensamiento y la construcción de la voz en el aula.

La posibilidad de hacer visible el pensamiento y que los estudiantes lo hagan de forma permanente, debe orientar de manera efectiva en la evaluación, puesto que pensar ayuda a comprender mejor los conceptos y, sobre todo, a aplicarlos en contextos reales. (Morales & Restrepo, 2015 pag.92)

Tabla 6. Esquema del ciclo P.I.E.R III

	<p><i>Hacia la Visibilización del pensamiento y la construcción de la voz en el aula.</i></p>
---	---

Aspectos formales del ciclo.

La etapa inicial de este ciclo, que abarca la planeación, implementación, evaluación y reflexión de los elementos esenciales de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se enfocan en la observación detallada de los procesos mediante los cuales se busca hacer visible el pensamiento y consolidar la construcción de la voz como foco central, en estudiantes del nivel de preescolar, alrededor del propósito definido: “ Introducir a los estudiantes de preescolar al concepto de números ordinales, enseñando el uso de palabras como "primero", "segundo", "tercero", etc. Procurando desarrollar habilidades de secuenciación y razonamiento lógico en estos, ayudándoles a comprender y comunicar el orden de eventos y objetos en diferentes situaciones; mediante actividades interactivas y juegos, donde los estudiantes participarán en la colocación de objetos en orden y creación de secuencias visuales.”

En cuanto a las Metas de Comprensión que se han planteado para este ciclo, han sido definidos para que los estudiantes reconozcan los números ordinales básicos, como "primero", "segundo", "tercero", "cuarto", entre otros; identifiquen los números ordinales en diferentes situaciones, como en listas, lugares en una fila, etc. Así mismo poder ordenar objetos, personas o elementos utilizando los números ordinales de manera precisa.

Integrar los números ordinales en actividades que involucren el movimiento y la acción, como seguir instrucciones secuenciales para hacer ejercicios simples y expresar de manera escrita y oral su comprensión sobre estos.

Tomando en consideración que el enfoque central de este ciclo de reflexión es la "Visibilización del Pensamiento y la construcción de la voz en el aula. ", enfoque que emergió luego de exhaustivas socializaciones y consensos durante varios encuentros con los pares del grupo Lesson. Es así como se propone observar y describir las estrategias implementadas para hacer tangible el pensamiento de los estudiantes e ir consolidando la construcción de la voz de estos en el aula de clases. Toda esta descripción partirá de la ejecución de la estrategia y rutina de pensamiento propuesta, así mismo dinámicas de interacción con los estudiantes destinados a darle potencia a la voz de estos. Las preguntas formuladas por la docente investigadora durante las sesiones y la participación activa de los estudiantes serán claves para el posterior análisis del enfoque central de este ciclo. La recopilación de evidencias se llevó a cabo a través del diario de campo, respaldado por grabaciones de videos de la clase y registros fotográficos obtenidos durante el proceso de implementación.

Descripción general del ciclo

Luego de haberse consolidado la triada de docentes maestrantes, conformada por una docente de básica primaria y un docente de educación media, y de haberse planteado la planeación inicial en el formato PIER (*ver apéndice 1*), describiendo los tres momentos propios de la implementación (exploración del tópico, investigación guiada y proyecto final de síntesis) se da inicio la primera reunión de socialización de las planeaciones del tercer ciclo, para conocer las particularidades de cada una.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

88

La severidad que se aplicó en el proceso de análisis de las planeaciones a nivel grupal se tradujo en la asignación de un tiempo sustancial para cada una de ellas. Esta consideración llevó a la implementación de un instrumento de evaluación diseñado para condensar las valoraciones de los compañeros que conforman la triada de la Lesson, importante en este proceso reconocer las valiosas contribuciones individuales que aporta cada uno a la planeación de este ciclo. En este sentido, es importante resaltar el uso del instrumento de retroalimentación cálida y fría que se utilizó, el cual aborda tanto las fortalezas como las oportunidades de mejora (*Ver apéndice 2*), como se ilustra en la figura 24. Lo que posibilitó la asimilación de las valoraciones de los compañeros de la Lesson. Estas se utilizaron como insumo para fortalecer la planificación inicial y, consecuentemente, ajustarla de acuerdo con los requisitos del formato P.I.E.R. que rige el proceso.

Figura 25. Instrumento de realimentación Cálida – Fría, Ciclo III

Retroalimentación de los compañeros: (En este espacio incluya la retroalimentación que le dió cada compañero de triada y de su asesora, lo más detallada posible).

Docente 1: Rosa María Ospino Orozco:

Con relación al proceso de retroalimentación (cálida y fría) se tienen las siguientes recomendaciones por parte de los dos compañeros de reflexión colaborativa.

Retroalimentación Cálida: Compañera Loly, la felicito por la manera de apropiarse del marco de EpC para planear, teniendo en cuenta que su grupo de estudiantes es preescolar, me llama poderosamente la atención las rutinas de pensamiento seleccionada para despertar el interés de los educandos al inicio de la clase, Muy bien. Otro aspecto a resaltar es la manera detallada con la que narra cada una de las actividades que desarrollará con su grupo. Nuevamente, felicitaciones.

Retroalimentación Fría: Compañera Loly, respetuosamente le comento dos aspectos que me causan un poco de intriga. En primer lugar, el manejo del tiempo para cada actividad (está claro que se ha programado para realizar en 4 horas) pero no se evidencia el control de dicho aspecto al momento de desarrollar las actividades. Otra consideración es referente a la acción constitutiva de la evaluación, pues a pesar de que se evidencia claramente la manera cómo va a recoger datos, no se alcanza a visualizar de qué manera usted obtendrá la valoración cuantitativa final.

Docente 2: John Sierra

Retroalimentación Cálida: Loly cordial saludo. En consideración a esta primera planeación debo felicitarle debido a él orden y coherencia que se puede percibir en todos los elementos del marco EpC, se puede observar a grandes rasgos la planificación del tiempo, las metas y actividades de forma ordenada y secuencial. Sin duda el esfuerzo y esmero es evidente y los niños lograran contar con una gran oportunidad de aprendizaje.

Retroalimentación Fría: Dado que encuentro muy pertinente la planeación yo sugiero con todo respeto la posibilidad de incluir una rutina de pensamiento adicional esto a modo de refuerzo de los aprendizajes que se espera que los niños puedan obtener.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

89

El proceso de implementación de este ciclo, correspondiente al tercero, se desarrolló en tres sesiones con los estudiantes del grado transición del nivel de preescolar en el área de matemáticas, con el tema: números ordinales.

La clase inició organizando a los estudiantes en el salón de clase, luego de un afectuoso saludo, se realizó la oración diaria y se entonó la canción “Saludar las manos” Seguido de eso se puso en marcha la exploración del tópico “Ordena la carrera” la cual se introdujo con la estrategia pregunta respuesta, basada en este caso en la lectura de la una historia llamada la gran carrera de los amigos del bosque. Seguido de esta lectura se desarrolló a la estrategia pregunta respuesta, donde al responder las preguntas los niños debían ir ubicando los animales en el orden correcto en una lámina que estaba pegada en el tablero.

Figura 26. Estudiantes desarrollando la estrategia pregunta respuesta



El segundo momento o investigación guiada, consistió en el desarrollo de un taller colaborativo, donde los estudiantes debían observar los diferentes animales que estaban dentro de un bus e identificar su posición para luego ubicarlos en orden, en el segundo punto debían

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

90

señalar el animal que la ubicación estaba pidiendo; con este taller se buscó afianzar el concepto de números ordinales y su escritura, es importante aclarar que este taller se desarrolló bajo la dirección de la docente quien hacía las preguntas: por ejemplo

- ¿en qué posición está el cerdito? Contemos....

Y de esta manera los niños iban respondiendo y se iban ayudando en grupo.

Figura 27. Triadas desarrollando el taller



Al finalizar los dos puntos del taller se procedió a desarrollar retroalimentación de este por triada, haciendo revisión de estos y las pertinentes correcciones.

Para pasar del aprendizaje abstracto al concreto se planteó un juego de posición. Para esto se dividió el salón en dos equipos, el equipo femenino y el equipo masculino, cada jugador del equipo llevaba colgado un número ordinal distintivo, y debían cumplir de forma correcta las instrucciones que la profesora daba.

Por ejemplo: el participante número decimo debe dar un brinco, el segundo participante va a levantar las manos, el participante quinto se va a agachar y así se daban las instrucciones

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION 91

hasta completar los 10 participantes, primero se hizo el ejercicio con el equipo de los niños y luego con el equipo de las niñas. En esta actividad se notó un poco más de apropiación del tema, a su vez que se observó interés en la actividad

Figura 28. Estudiantes de preescolar desarrollando el juego de posición.



Como proyecto final de síntesis se desarrolló una carrera grupal donde cada equipo siguiendo indicaciones dadas por la docente investigadora corrían hasta alcanzar una tarjeta con un numero ordinal, así lo hicieron participante por participante hasta completar los 10 de la carrea y los 10 números ordinales. Al completar la carrera cada equipo ordenó los números correctamente, y escribió los números ordinales en una ficha de trabajo, en este caso el equipo que lo hizo correctamente fue el de las niñas, al principio los varones fueron más hábiles y rápidos tanto en llegar con todas las tarjetas como en intentar ordenarlas, pero al hacerle revisión,

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

92

el numero 8° estaba ubicado en la posición del 9°, tiempo que les permitió a las niñas tomar la delantera y ganar.

Figura 29. Actividades para desarrollar: números ordinales



Finalmente, para darle el cierre a este tema se realizó la rutina de pensamiento preguntas creativas donde se buscó ampliar y profundizar el pensamiento de los estudiantes con respecto a los números ordinales.

Los niños estaban ubicados alrededor de las tarjetas que ordenaron anteriormente y se les pidió observar el resultado de su trabajo para luego formular algunas preguntas sobre el tema y la actividad. En ese momento todos los niños se quedaron en silencio, sin embargo, la docente investigadora los seguía motivando para que participaran y formularan sus preguntas, algunos valientes empezaron a hacer aportes que no correspondían a la actividad, algunos repetían lo que la docente investigadora hablaba, solo la estudiante Salome Alvarado formulo el siguiente interrogante:

- ¿Por qué los números ordinales se llaman así?

En ese momento y viendo que la rutina no fue del todo exitosa, se decidió hacerle un cambio al cierre, así que nos trasladamos al salón de clases, iniciando por responder la pregunta de Salome, se retomó el repaso de los números ordinales nuevamente y en ese momento el estudiante Luis Ángel levantó la mano para hacer la siguiente pregunta: - ¿Por qué los números ordinales tienen una bolita al lado? Con la explicación de esta pregunta se finalizó este tema.

El registro a detalle los sucesos de este ciclo reflexivo se encuentran condensados en el diario de campo pertinente (*ver apéndice 3*).

Evaluación del ciclo III

La formación del conocimiento pedagógico desarrollada en triadas dentro del contexto de la Lesson Study se declara de manera evidente en la evaluación de este tercer ciclo. La interacción sincrónica entre los tres docentes investigadores se erige como un diálogo en el cual se comparten saberes, experiencias y se socializan las acciones de mejora que emergen del proceso de implementación de este ciclo.

En este momento se toma como base los puntos del formato PIER donde se establecen las fortalezas y desafíos de este ciclo dadas por los dos compañeros de la lesson, y donde además de resalta el feedback de los estudiantes y las ideas de mejora identificadas por la docente investigadora

En ese sentido se mencionarán algunas apreciaciones realizadas por el grupo de lesson: “Para la implementación de las ruinas de pensamiento, recomiendo hacer las adaptaciones pertinentes haciendo la salvedad en la planeación” (Sierra, 2023).

“Tener especial cuidado con el tiempo. Como lo he hecho saber, siempre hay imprevistos” (Ospino, 2023). Hay que destacar dentro de estos comentarios la importancia de no ser tan estricta con el tiempo, pues al trabajar con niños son muchas las variables que pueden influir para que las actividades se amplíen un poco más de lo previsto; así mismo se hace necesario la indagación más profunda sobre las diferentes rutinas de pensamiento, para identificar con calma y de manera correcta la que se ajuste a las planeaciones desarrolladas por la docente investigadora y población.

En el proceso de retroalimentación también es importante mencionar los aspectos positivos que dilucidaron en medio del proceso de reflexión: se nota el esfuerzo en la manera como como has estructurado la planeación. (Ospino, 2023).

Por último, se resalta la importancia de tener en cuenta el FEEDBACK tácito que se dio por los estudiantes, el cual brinda información que sin duda ayudará a mejorar o hacer ajustes a próximas planeaciones. Esto se dio a través de la observación objetiva en el momento final de la clase, donde se desarrolló la rutina de pensamiento “Preguntas creativas” expuesto en párrafos anteriores, este momento crea una gran oportunidad de mejora para el crecimiento y el aprendizaje en este proceso investigativo.

Reflexión sobre el ciclo III

En este primer ciclo se evidenciaron aspectos importantes como una planeación más sistemática que permitió llevar a cabo un proceso organizado y estructurado con resultados previstos de aprendizaje definidos, actividades claras y con propósito y una evaluación continua de los progresos y resultados para determinar si se están alcanzando las metas de comprensión.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

95

Es así como de esta manera se buscó aumentar la eficacia y la eficiencia en la consecución de metas.

En el proceso de implementación destaco como uno de los elementos potentes de este ejercicio la consolidación de las comprensiones del tema trabajado en un gran porcentaje de los estudiantes, esto me permite llevar a consideración la importancia que tiene diseñar tareas y actividades de aprendizaje que sean auténticas y relevantes para la vida de los estudiantes. La cotidianidad se convierte en el punto de partida para potenciar el pensamiento lógico matemático y configurarlo desde la experiencia (Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017, p.91). Sin embargo, también es importante incorporar estrategias de evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza, esto implicaría la retroalimentación constante, así como el monitoreo de las comprensiones que están teniendo los estudiantes, para hacer los ajustes pertinentes.

Así mismo es tarea importante en este proceso investigativo y reflexivo, consolidar la construcción de una voz en el aula, generando espacios de conversación espontanea con los niños donde puedan expresar sus ideas, teniendo la oportunidad de reflexionar sobre lo que están aprendiendo; fomentando así el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, analizar y evaluar información que están recibiendo y como docente investigador obtener información valiosa sobre el progreso y las necesidades de estos para ajustar los procesos de enseñanza de manera más efectiva.

Reafirmando esta idea Pérez y Rúa (2010) afirman que:

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al

otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta (p.29).

Esta es una oportunidad de darle un vuelco total a las prácticas de enseñanza desde una mirada reflexiva, analítica y novedosa.

Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

Luego de las reuniones de trabajo realizadas con el grupo de la Lesson y teniendo en cuenta las valoraciones emitidas en el instrumento de análisis y reflexión seleccionado (retroalimentación cálida y fría), se instauran las siguientes presiones como acciones de mejora que se planean para tener en cuenta con el objetivo de transformar aspectos de la práctica de enseñanza de la docente investigadora

Enfocados en potenciar la evaluación formativa y el fomento del pensamiento crítico, es importante señalar que estos elementos son cruciales para proporcionar una educación de calidad que no solo cumpla con las metas curriculares, sino que también fomente la participación de los estudiantes y el desarrollo de su identidad.

Es así como se propone la exploración de estrategias efectivas de evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza, con un enfoque en la retroalimentación constante y el monitoreo de las comprensiones de los estudiantes. Así mismo el diseño e implementación de herramientas de evaluación que se integren de manera natural en las actividades diarias, permitiendo ajustes inmediatos en el enfoque pedagógico y la evaluación del impacto de estas estrategias en el rendimiento y el progreso de los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al fomento del Pensamiento Crítico y Construcción de la Voz en el aula, se trabajará en el diseño de espacios de conversación espontánea que fomenten la expresión de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico, así mismo la aplicación de estrategias para involucrar a los estudiantes en la reflexión sobre su aprendizaje, con el objetivo de obtener información valiosa para ajustar los procesos de enseñanza.

6.2.2 Ciclo de reflexión IV. Potenciando la evaluación formativa desde valoraciones continuas.

la evaluación formativa se posiciona de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo. Dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y - tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven- a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados. (Camilloni, 2004)

Tabla 7. Esquema del ciclo P.I.E.R IV



Potenciando la evaluación formativa desde valoraciones continuas.

Aspectos formales del ciclo IV

Este ciclo parte de las proyecciones del anterior ciclo de reflexión y en concreto en potenciar la evaluación formativa y el fomento del pensamiento crítico, elementos cruciales para

proporcionar una educación de calidad, con un enfoque en la retroalimentación constante y el monitoreo de las comprensiones de los estudiantes. Así mismo el diseño e implementación de herramientas de evaluación que se integren de manera natural en las actividades diarias, que además se apoyen en instrumentos de recolección de evidencias que le permitan a la docente investigadora recabar información para establecer decisiones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, así como mejoras en la práctica de enseñanza.

El desarrollo de este ciclo se enfoca de manera muy específica en la evaluación como proceso formativo, donde las valoraciones continuas juegan un papel crucial como elementos potentes en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y que se constituye como un aspecto circunstancial en el proceso de enseñanza de las matemáticas en la educación preescolar; planteándose como propósito guía en este ciclo “Introducir a los estudiantes de preescolar en el concepto de suma como una herramienta para desarrollar habilidades matemáticas fundamentales y promover la comprensión temprana de cómo combinar cantidades en situaciones cotidianas, a través de actividades interactivas y visuales que inspiren la curiosidad y el aprendizaje auto dirigido”.

Así mismo se diseñaron las metas de comprensión en torno a las 4 dimensiones, la de contenido donde el estudiante comprende el concepto de suma e identifica los signos de esta; la de método; donde establece conexiones entre el concepto matemático de suma y su aplicación en situaciones cotidiana; la de propósito donde desarrolla una posición personal frente a lo aprendido y lo aplica en situaciones concretas y la comunicación donde expresa su punto de vista sobre la importancia del manejo de operaciones matemáticas como la suma, en diferentes textos y contextos.

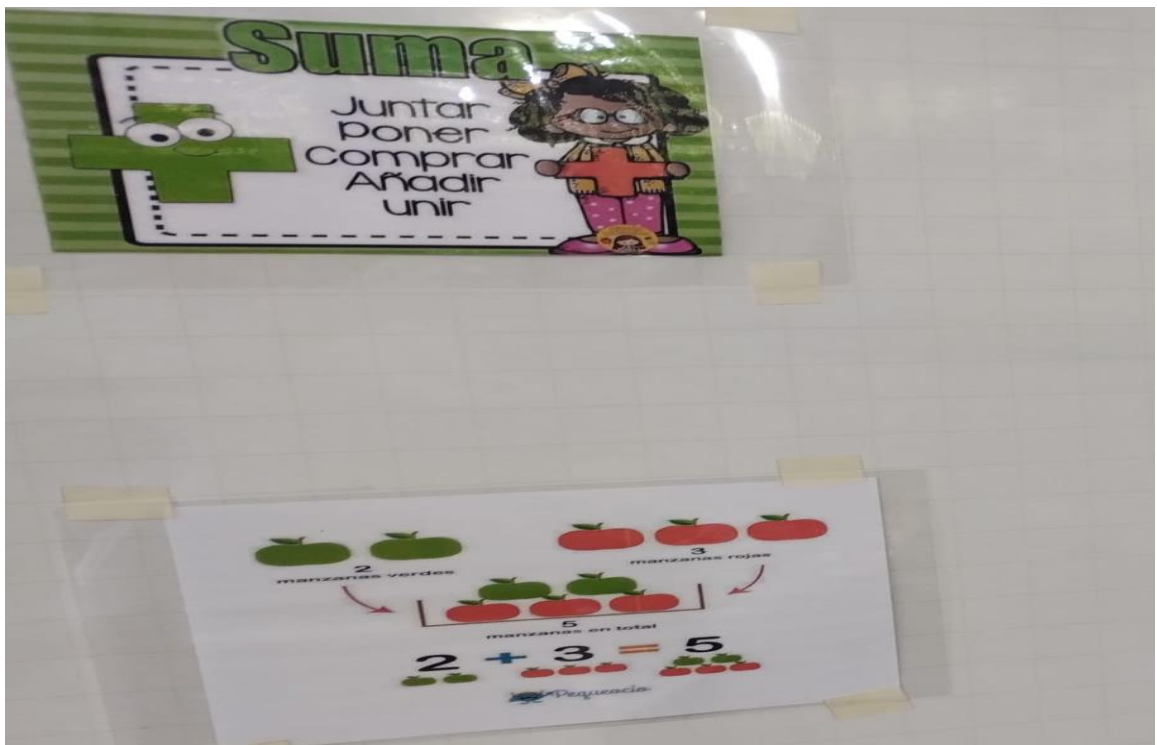
Descripción general del ciclo IV

Para el desarrollo de este ciclo P.I.E.R (*ver apéndice 4*), Es importante destacar que la elaboración del plan se llevó a cabo considerando los tres momentos fundamentales delineados en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC): la etapa exploratoria, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis. Esto con el propósito de integrar de manera progresiva elementos más profundos de las unidades de comprensión en los ciclos subsiguientes.

Iniciando la implementación de este ciclo es importante decir que empezó realizando una oración con los estudiantes y recordando las reglas del salón para poder tener un mejor desarrollo de las diferentes actividades.

Luego se les pidió a los estudiantes observar la imagen que estaba pegada en el tablero, y se les dio un tiempo para que la detallaran, antes de empezar a escuchar las intervenciones que cada uno tenía para decir.

Figura 30. Rutinas de pensamiento veo, pienso y me pregunto.



En la medida en la que cada niño iba respondiendo a los pasos de la rutina, la docente investigadora iba haciendo las respectivas anotaciones en el cartel que estaba en el tablero.

La profesora inicia preguntando de manera general que ven u observan en las imágenes que ella pego en el tablero; estas fueron las respuestas de algunos estudiantes:

(E-4): *vemos manzanas verdes y rojas.*

(E-2): *números.*

(E-14): *dos rayitas.* (en el diario de campo se detallan ampliamente las intervenciones de cada estudiante).

(ver apéndice 5)

Figura 31. En detalle las respuestas de los estudiantes a la rutina de pensamiento.



Al finalizar la rutina de pensamiento se tomaron todas las respuestas que los estudiantes aportaron y se partió de ahí para desde sus saberes previos darle la introducción al tema de la suma, explicarles el concepto de suma y la importancia de aprender a sumar, valorando cada aporte dado.

Terminando esta explicación uno de los estudiantes (E-14) sacó unas monedas de su bolsillo con las que iba a comprar su merienda y me dijo *“señor la suma sirve para comprar con estas monedas”* Este aporte se convirtió en una oportunidad valiosa para ilustrar lo que les estaba enseñando. Fue sorprendente notar cómo la mayoría de los estudiantes poseían un conocimiento bastante bueno del valor de cada moneda y sabían exactamente cuánto necesitaban para adquirir productos comunes en la tienda escolar, tales como "churros, bolis, mekatos". Aproveché este conocimiento para ejemplificar de qué manera utilizamos el cálculo de suma a través de estas transacciones con monedas.

Figura 32. Estudiantes motivados en participar de la clase



Tras concluir el momento anterior de la clase, la dinámica continuó con el juego "Adivina qué", en el cual, mediante el uso de flashcards dispuestas en el tablero del lado opuesto, un grupo de estudiantes participó de manera individual. Cada estudiante tomaba una tarjeta y la presentaba a sus compañeros. A medida que los niños mostraban las tarjetas, la profesora les preguntaba si lo representado o presentado estaba relacionado o formaba parte del concepto de suma. Cada respuesta brindada durante esta actividad se registraba cuidadosamente en el diario de campo, contribuyendo así a documentar las observaciones y participaciones de los estudiantes en relación con el tema abordado.

Luego de que todas las tarjetas fueran presentadas se le pidió pasar a uno de los niños para que identificara cuales habían sido las tarjetas que sus compañeros habían elegido de forma correcta y las encerrara en un círculo.

Figura 33. Participaciones estudiantas en la identificación de los signos de la suma



Con el propósito de darle mayor potencia a la actividad anterior, la docente investigadora aprovecho las tarjetas previamente seleccionadas por los estudiantes para hacer una retroalimentación significativa de este tema. Durante esta fase, se identificó y repaso con los niños los nombres de los signos de la suma, al tiempo que se exploraron situaciones y contextos en los cuales aplicamos este concepto.

El jueves 28 de septiembre, siguiendo con el desarrollo de la clase, se preparó el aula previamente con círculos de colores en el piso y signos de suma. Lo que genero el surgimiento de preguntas intrigantes como: "¿Qué es eso, seño?", "¿Qué vamos a hacer hoy?" y "¿Vamos a jugar?". No obstante, antes de abordar sus interrogantes, se llevó a cabo la rutina diaria de oración y se recordaron las normas de clase esenciales para asegurar el éxito en la actividad planificada.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

104

Posteriormente, se organizó a los estudiantes en triadas, ubicando cada grupo frente a una de las estructuras de sumas elaboradas con cinta de colores en el suelo del aula. Antes de iniciar la actividad, se explicó claramente las reglas del juego. Así cada equipo sería evaluado considerando los siguientes criterios:

La obtención correcta del resultado en cada ejercicio.

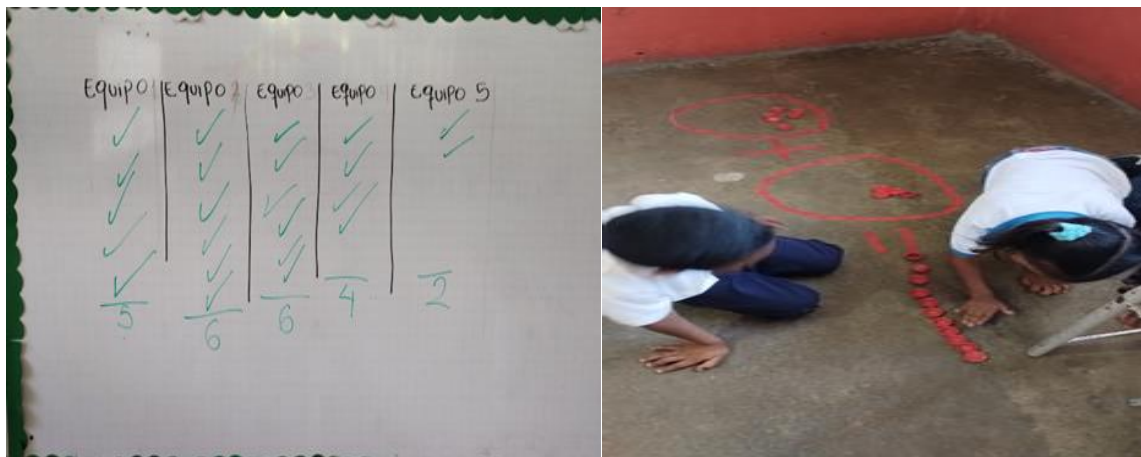
La efectividad del trabajo en equipo.

El mantenimiento del orden durante la actividad.

La adherencia y cumplimiento de las instrucciones proporcionadas.

En el desarrollo de esta actividad se notó como la mayoría de los estudiantes se acoplan fácilmente al trabajo en equipo, así mismo se pudo evidenciar como algunos estudiantes asumen una posición de liderazgo dentro del grupo, por otra parte, también se identificó algunos estudiantes que les cuesta el trabajo en equipo y eso se reflejó en los resultados finales de los ejercicios.

Figura 34. Resultado final de los ejercicios de sumas con materiales concretos.



RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

105

Al terminar todos los ejercicios 6 en totales, se socializó la evaluación del desempeño de cada equipo en la actividad y se premió a las mejores tres triadas, así mismo se animó a las otras dos a mejorar los aspectos que no les permitieron lograr el objetivo.

El desarrollo de esta planeación finalizó el viernes 29 de septiembre; para este día los estudiantes habían estado ayudando en la recolección de envases de pony, gaseosa, agua y mecatos que ellos mismo habían traído de casa o que habían consumido en recreo. Previamente también habían ayudado a llenar las bosas con papel y estaban muy emocionados por jugar a la tienda escolar. Se inició como todos los días orando, recordando las reglas de la clase y organizándolos en parejas, las cuales fueron dispuestas por la docente investigadora buscando integrar niños con niñas.

A cada pareja se le dio una tarjeta donde iban a organizar la suma de los productos que comprarán, y así mismo se les dio las monedas con las que iban a comprar los productos luego de hacer la operación.

La emoción de los estudiantes por esta actividad era notoria, todos estaban metidos en su rol, la docente igualmente se metió en el papel de vendedora y cada pareja que pasaba seleccionaba lo que iba a comprar, sumaba el valor del producto que estaba ubicado de manera visible y luego pagaba. Cada pareja tenía que pasar dos veces a comprar.

Figura 35. Desarrollo operación de suma mediante el juego “la tienda escolar”



Luego se recogieron las tarjetas, y se les pidió a los estudiantes que formaran un círculo donde socializamos los resultados de sus compras, los felicite por el excelente desempeño que tuvieron en toda la actividad e hicimos cierre respondiendo algunas preguntas relacionadas con la actividad, las cuales fueron grabadas y se encuentran registradas en el diario de campo de este ciclo.

Evaluación del ciclo IV

Es imperativo reconocer que el proceso de evaluación demanda una dedicación profunda y una organización meticulosa para asegurar el logro efectivo de los objetivos planteados. Es

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

107

necesario revisar continuamente el desarrollo de la evaluación, realizando ajustes pertinentes sobre la marcha con el fin de optimizar su efectividad.

La declaración clara de los medios, técnicas e instrumentos empleados a lo largo del proceso de evaluación es fundamental. Esta transparencia contribuye significativamente a mejorar la calidad de la valoración continua. La planificación cuidadosa de estos aspectos no solo facilita el seguimiento de los avances de los estudiantes, sino que también permite realizar ajustes específicos para abordar sus necesidades individuales de manera efectiva.

Es así como el despliegue de rutinas de pensamiento se erige como una estrategia invaluable en este contexto. Al implementar estas rutinas, se ofrecen oportunidades significativas para comprender cómo los estudiantes estructuran y desarrollan sus pensamientos.

Hay que destacar también la rigurosidad con la que se planificó el proceso de evaluación, estableciendo con claridad los medios, técnicas e instrumentos requeridos para la valoración continua lo que refleja un compromiso firme con la excelencia educativa y la mejora constante.

El proceso de evaluación continua correspondiente a esta planeación se diseñó para registrar paso a paso las comprensiones que fueran tendiendo los estudiantes con respecto al tema trabajado, cada una de las observaciones realizadas y registradas en el diario de campo fueron analizadas y sirvieron de insumo para consolidar la nota que se registró en la planilla institucional.

Es así como en el primer momento de la clase cada aporte dado por los estudiantes producto de la rutina de pensamiento “veo, pienso y me pregunto” se registró en el diario de campo detallando los nombres de los estudiantes y sus aportes.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

108

El segundo momento consto de dos actividades en la primera con el desarrollo del juego “adivina que” se observó la intervención y los aciertos de los estudiantes participantes, en la identificación de los signos de la suma y los ejemplos de flash card que hacían parte del tema trabajado. Todas estas observaciones y sus desenvolvimientos en las actividades se registraban paso a paso en el diario de campo.

La segunda actividad de este momento que fue el desarrollo de ejercicios con material concreto fue registrada en una rúbrica de evaluación que constaba de 4 criterios.

Figura 36. Rúbrica para evaluar actividades de suma (Ver apéndice 6)

Criterios de Evaluación	Avanzado	Intermedio	Inicial
Obtención correcta del resultado en cada ejercicio de sumas.	El estudiante resuelve correctamente todos los ejercicios de sumas.	El estudiante resuelve correctamente la mayoría de los ejercicios de sumas.	El estudiante tiene dificultades para resolver los ejercicios de sumas.
Efectividad del trabajo en equipo	El estudiante trabaja de manera colaborativa y contribuye de manera significativa al equipo.	El estudiante trabaja de manera colaborativa pero su contribución al equipo es limitada.	El estudiante tiene dificultades para trabajar en equipo y su contribución es mínima.
Mantenimiento del orden durante la actividad	El estudiante mantiene un orden adecuado durante toda la actividad.	El estudiante mantiene un orden adecuado la mayor parte del tiempo.	El estudiante tiene dificultades para mantener el orden durante la actividad.
Adherencia y cumplimiento de las instrucciones proporcionadas	El estudiante sigue todas las instrucciones proporcionadas con precisión.	El estudiante sigue la mayoría de las instrucciones proporcionadas con precisión.	El estudiante tiene dificultades para seguir las instrucciones proporcionadas.

Observaciones finales:

Estos fueron presentados en la rúbrica con tres niveles: Inicial, intermedio y avanzado. Se buscó evaluar el desempeño de forma integral, los resultados arrojados en esta evaluación fueron consignados en el registro de notas institucional.



RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

109

Por último, en el momento del cierre se utilizó la observación, haciendo un registro de actuaciones del desempeño y las comprensiones de los estudiantes en el juego de roles “visitando la tienda escolar”

Así mismo sus aportes en la actividad de retroalimentación y cierre que se hizo al final. Estos desempeños y actuaciones también fueron insumos para el registro de informe cualitativo elaborado por la docente investigadora.

Figura 37. Formato de registro cualitativo de desempeños. (Ver apéndice 7)

 	
<small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTEGRADA MONTELIBANO Autorizada por la Secretaría de Educación Departamental Registro Inscripción No. 228257 de agosto 9 de 2011 Nº. 228257-02-2 DANE: 1302280144</small>	
FORMATO DE REGISTRO CUALITATIVO DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES.	
Grado: Transición Docente: Loly Luz Redondo Sanchez.	
ESTUDIANTE	REGISTRO DE DESEMPEÑO CUALITATIVO
1 ALTAMAR OSPINO LEONEL ANDRES	Logra resultados satisfactorios en algunos ejercicios, pero con cierta inconsistencia en la obtención correcta en otros.
2 ALVARADO VILLALBA SALOME	Colabora de manera efectiva en el trabajo en equipo, contribuyendo de manera positiva al aprendizaje conjunto y fomentando un ambiente de cooperación.
3 DE LA CRUZ SALAZAR AMY LUCIA	Participa en la resolución de problemas de manera adecuada, mostrando cierto grado de iniciativa y creatividad en la aplicación de conocimientos.
4 DE LA HOZ BARRAZA ISAAEL DAVID	Participa de manera activa en las discusiones matemáticas, demostrando un compromiso con el aprendizaje colectivo. Identificando y corrigiendo de manera efectiva de errores en el proceso de resolución de problemas.
5 DE ORO MUÑOZ SAMUEL ALEJANDRO	Muestra capacidad para mantener el orden durante la actividad, evidenciando un compromiso con la estructura y organización del trabajo en el aula.
6 ESCORCIA FORERO GILYS MAILETH	Colabora en la resolución de problemas, aunque se observa que la efectividad en el trabajo en equipo puede mejorar con una participación más activa.
7 FERRER HERNANDEZ MATHIAS JESHUAH	Colabora de manera moderada en el trabajo en equipo, contribuyendo de manera adecuada al esfuerzo conjunto del grupo, mantenimiento razonable del orden durante la actividad, con áreas de mejora en la organización y la estructuración del entorno de aprendizaje.
8 GUTIERREZ RAMIREZ LUIS ANGEL	Colabora de manera efectiva en el trabajo en equipo, contribuyendo de manera positiva al aprendizaje conjunto y fomentando un ambiente de cooperación.
9 IZQUIERDO JIMENEZ MARIANA	Cumple con las instrucciones en la mayoría de los casos, aunque en ocasiones se evidencia una falta de atención que afecta la adherencia a las indicaciones dadas. Demuestra competencia básica en la aplicación de técnicas y métodos matemáticos, aunque se observa la necesidad de consolidar algunos conceptos clave.
10 JIMENEZ MOSQUERA JUAN SEBASTIAN	Participa en discusiones matemáticas de manera regular, mostrando un compromiso general con el aprendizaje colectivo.

Reflexión sobre el ciclo IV

La planeación de este segundo ciclo puede considerarse flexible, intencional y pertinente; desde el inicio se pudo observar cómo los estudiantes relacionaban saberes previos con los saberes que se estaban presentado.

Este proceso llamado "asimilación" y "acomodación" es una parte fundamental de la teoría del aprendizaje propuesta por Jean Piaget, quien afirma que cuando los individuos se enfrentan a nueva información o experiencias, pueden asimilarla al incorporarla en su estructura cognitiva existente (es decir, sus conocimientos previos) o pueden acomodar su estructura cognitiva para acomodar la nueva información si no encaja completamente con lo que ya saben. Este proceso de equilibrio entre asimilación y acomodación es fundamental para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Así mismo se observó la importancia de seguir proponiendo acciones que permitan ir potenciando el desarrollo del pensamiento concreto desde actividades y experiencias con objetos y situaciones reales, lo que permitirá a los estudiantes seguir comprendiendo y aprendiendo de manera más efectiva en un contexto práctico y tangible. Según McGuinnes, el desarrollo de habilidades del pensamiento se apoya en teorías cognitivas que ve a los estudiantes como creadores activos de su conocimiento (McGuinnes, 1999 en Bogdan, 1997).

En todo este proceso el juego simbólico o juego de roles ha tomado un papel importante, y desarrollarlo en el aula ha proporcionado oportunidades para aprender, explorar, expresarse y socializar de manera creativa y dinámica lo que contribuye significativamente al crecimiento cognitivo, emocional y social. Además, establece una base sólida para futuros aprendizajes y habilidades en la vida adulta.

“Un juego más elaborado, más rico y prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido” (Bruner, 2002, como se citó en Abad & Ruiz de Velasco, 2011, p. 97).

En medio de este proceso de autorreflexión también se identifican oportunidades de mejora con relación a la práctica comunicativa en el aula pues es desde esta que se visibilizan la integración de saberes, promoción de actitudes, valores y la comprensión de contenidos, etc. En la dimensión motivacional se busca mejorar la modulación del tono de voz, evitando en lo posible manejar un tono de voz alto, el cual pueda generar perturbaciones dentro del grupo de estudiantes, es así como en las próximas prácticas de enseñanza se buscará enriquecer esta dimensión mediante la introducción de recursos variados, como el uso de imágenes, pausas silenciosas y mayor flexibilidad. Esto permitirá impartir un mejor control y dirección a las actividades propuestas, evitando en lo posible levantar tanto el tono de voz.

Uno de los aspectos más importante que está cobrando fuerza en este proceso es el establecimiento de normas claras y la constancia diaria en recordarlas para que los estudiantes puedan introyectarlas y de esta manera regular la interacción en el aula, así mismo se ha planteado la posibilidad de establecer un cuadro de conducta donde se buscará exaltar al final de cada semana a los estudiantes que más le den cumplimiento a las reglas de la clase y motivar a los demás para que las cumplan; integrando así criterios fundamentales de la dimensión ética.

En todos los momentos del desarrollo de la clase se busca resaltar el trabajo de los estudiantes haciendo valoraciones positivas, mostrando expresiones de estímulo, dándole valor a los esfuerzos y el trabajo realizado, reconociendo la importancia que tienen estas expresiones

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

112

propias de la dimensión afectiva y que afectan positivamente en el desempeño y la integración de los estudiantes a las actividades.

Evidentemente, es innegable que la expresión oral ejerce una influencia significativa en los procesos de reflexión sobre las experiencias humanas, así como en la construcción y la evolución del conocimiento. Por este motivo, “El discurso del profesor ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje” (Martínez-otero, 2004. P. 5)

Finalmente se reconoce la importancia de las valoraciones continuas en este proceso las cuales permiten obtener una visión constante del progreso de los estudiantes. Esto brinda la oportunidad de identificar áreas de dificultad y adaptar los procesos de enseñanza que se están llevando a cabo de manera oportuna para abordar las necesidades individuales de los alumnos. Como resultado, el aprendizaje se vuelve más efectivo y significativo.

Dentro del proceso de implementación se identifican en los diferentes momentos las retroalimentaciones realizadas por la docente investigadora; esta retroalimentación inmediata les permite a los estudiantes comprender sus fortalezas, debilidades y mejora su motivación al ver su progreso. Capó et al (2011) afirma.

Que el proceso llamado feedback o retroalimentación es la base para una mejora continua dentro del sistema educativo y, por consiguiente, para una mejora en la calidad del mismo.

Este proceso nos ayudará, día a día, a mejorar constantemente nuestra práctica docente, teniendo en cuenta aspectos tales como la adecuación de los objetivos planificados en nuestras

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

113

guías docentes, las actividades propuestas con los alumnos o la metodología que nos habíamos programados previamente a la hora de llevar todo esto al nivel práctico. (p.9)

Los datos que se van recopilando a lo largo del proceso son un insumo valioso para ir haciendo adaptaciones a la enseñanza. Esto puede implicar modificar algunos métodos, estrategias, recursos o incluso el ritmo del currículo para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Todo este proceso conlleva no solo al mejoramiento de las prácticas evaluativas en el aula, sino además a hacer una evaluación consiente y reflexiva de nuestras prácticas de enseñanza, es así como la evaluación debe ser una garantía de calidad.

Proyecciones para el siguiente ciclo

A partir del análisis exhaustivo de la planificación, ejecución y evaluación de este ciclo P.I.E.R, se desprenden varias proyecciones y estrategias que podrían potenciar aún más la práctica de enseñanza de la docente investigadora y los procesos de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en el aula.

En primer lugar, en la evaluación se proyecta una mejora incesante basada en datos recopilados a lo largo del proceso. La retroalimentación inmediata se destaca como un elemento esencial para que los estudiantes comprendan sus fortalezas y debilidades, contribuyendo así a su motivación y progreso. Se reconoce la evaluación como una herramienta consiente y reflexiva que garantiza la calidad de la práctica docente.


El reconocimiento constante y la valoración positiva de los estudiantes se proyectan como estrategias claves para fortalecer la dimensión afectiva y su impacto en el rendimiento académico

El énfasis en el desarrollo del pensamiento concreto sugiere la necesidad de explorar nuevas estrategias que vinculen las experiencias con objetos y situaciones reales. La implementación de actividades prácticas y tangibles se presenta como una vía efectiva para lograr una comprensión más profunda y duradera de los conceptos, llevando el aprendizaje más allá de la teoría hacia la aplicación práctica en la vida cotidiana

6.2.3 Ciclo de Reflexión V. Evaluar con intencionalidad.

Si de la evaluación hacemos u ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo se convierta en definitivo (Álvarez, 2001, p.15)

Tabla 8. Esquema del ciclo P.I.E.R V

	<i>Evaluar con intencionalidad</i>
---	------------------------------------

Aspectos formales del ciclo V

Las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se vivenciaron en este quinto ciclo P.I.E.R., se enfocaron en darle fuerza al propósito esencial de la evaluación en el nivel de preescolar. Este ciclo no solo constituyó una etapa de enseñanza y aprendizaje, sino que también

representó un compromiso integral con la mejora continua y la retroalimentación mutua entre los educadores y los educandos. En este contexto, la retroalimentación se revela como un elemento esencial que nutre las interacciones y relaciones en el ámbito pedagógico, desempeñando un papel central en la calidad de las dinámicas educativas.

El proceso de evaluación en el nivel de preescolar va más allá de una simple medición de conocimientos; implica un diálogo constante entre docentes y estudiantes. Esta interacción dinámica se erige como el epicentro de la pedagogía, donde las experiencias educativas se entretajan con la retroalimentación para potenciar un aprendizaje profundo.

El propósito central de este ciclo, desarrollado con los estudiantes del grado preescolar se centró en enseñar a los niños los días de la semana de manera interactiva y atractiva, ayudándolos a comprender la estructura del tiempo y la secuencia, utilizando métodos lúdicos, visuales y participativos, como canciones, juegos, actividades de arte, manualidades y ejercicios de repetición.

Así mismo se establecieron las metas de comprensión teniendo en cuenta las cuatro dimensiones: la de contenido; donde los estudiantes buscan identificar y nombrar los siete días de la semana en orden.

En el de método donde los estudiantes participan en actividades lúdicas que refuercen su conocimiento de los días de la semana, como canciones, juegos y actividades artísticas.

En la meta de comprensión de propósito los estudiantes asocian actividades o eventos comunes a días específicos de la semana, como el lunes es el día de regreso a la escuela, el sábado es el día de juego, entre otros.

Y en la de comprensión donde los estudiantes comunican verbalmente los días de la semana, ya sea en conversaciones cotidianas o al responder preguntas relacionadas con el tema.

Descripción general del ciclo V

Uno de los cambios trascendentales que subyacen en la planificación de este ciclo radica en la claridad alcanzada respecto a las formas y al propósito que guían la concepción y ejecución de la evaluación. Este enfoque busca conferirle un propósito más definido a la enseñanza, con el objetivo de propiciar comprensiones más significativas en los estudiantes.

En el contexto de la colaboración que caracteriza este ciclo P.I.E.R, cabe resaltar la valiosa contribución de cada miembro del grupo Lesson. Cada integrante presenta su planificación inicial, y a través de un proceso de revisión y reflexión colaborativa, detallado en el (apéndice 8), se ofrecen observaciones constructivas que dan lugar a opciones de mejora en la planificación original. Este proceso culmina en la formulación de una planificación ajustada, documentada en el formato P.I.E.R. utilizado como instrumento guía para cada ciclo, como se detalla en el (apéndice 9).

Es así como luego de terminada la rutina diaria donde se realizó la oración, canción de bienvenida y donde se recordaron las reglas del salón, se procedido

La socialización y retroalimentación de la planificación inicial no solo enriquecen la propuesta original, sino que también generan oportunidades para la mejora continua. A partir de este intercambio, la docente investigadora complementa su plan de clase incorporando una rutina de pensamiento denominada "dos veces 10". En este contexto, se destaca la consideración del

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

117

tópico generativo "¿Qué día es hoy?", que proporciona una estructura cognitiva adicional para fomentar el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes.

Este proceso de reconfiguración y enriquecimiento continuo no solo evidencia un compromiso con la calidad de la enseñanza, sino que también ilustra la importancia de la colaboración y la retroalimentación constructiva en la evolución de las prácticas de enseñanza. La incorporación de elementos como la rutina de pensamiento "dos veces 10" demuestra una adaptabilidad reflexiva que enriquece la experiencia de aprendizaje, contribuyendo al logro de objetivos educativos más profundos y significativos.

Al igual que en el ciclo anterior, la estructura de esta planificación se fundamenta en los tres momentos de la clase que se delinean como los desempeños de comprensión de la unidad: exploración, investigación guiada y el proyecto final de síntesis. Además, se destacan actividades dentro de los desempeños de comprensión que buscan visibilizar el pensamiento de los estudiantes, junto con la formulación de criterios de evaluación continuos claramente definidos, que incluyen la especificación de medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

Esta fase de implementación se desarrolló con un total de 21 estudiantes. La docente anticipadamente había elaborado en cartulina la gráfica de la rutina de pensamiento dos veces diez, dejando espacios para escribir las participaciones de los estudiantes en esta rutina. Se inició como de costumbre con una oración al creador y la canción de buenos días, seguido de eso se recordaron las reglas del salón, con el propósito de trabajar en orden y con respeto durante el desarrollo de las actividades.

Es así como se inició en momento de exploración del tópico escuchando la canción "los días de la semana" <https://www.youtube.com/watch?v=C2DNBnhMpvQ>, la docente

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION 118

investigadora les pidió a los estudiantes que prestaran cuidadosa atención a la canción, luego les pregunto de manera general que palabras habían memorizado de la canción a los que respondieron:

(E-15): *yo escuche la palabra jueves*

(E-14): *domingo*

(E-6) *sábado*, En el diario de campo se detallan cada una de las participaciones de los estudiantes (ver apéndice 10).

Al terminar la primera lista de palabras, se procedió nuevamente a escuchar la canción para completar el segundo listado como lo muestran las siguientes evidencias fotográficas. Esta rutina ayudo a los estudiantes a bajar el ritmo y hacer observaciones cuidadosas y detalladas alentándolos a ir más allá de las primeras impresiones y características obvias.

Figura 38. Desarrollo de la rutina de pensamiento dos veces 10



Al terminar la segunda lista, se retomaron todas las palabras mencionadas por los estudiantes, dándole valor a sus participaciones e introduciendo la temática de los días de la semana, se habló de la importancia de memorizar los nombres de los días, así mismo se buscó

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

119

que los niños pudieran ir desarrollando una comprensión básica del tiempo y la organización temporal, esta actividad se desarrolló en un laxo de tiempo de una hora y media.

La segunda actividad, que hacía parte del desarrollo de la temática se desarrolló el día 15 de noviembre, iniciando con la rutina diaria de oración, canciones de bienvenida y buenos días y las reglas de la clase que se recuerdan todos los días, para ayudar en el buen desarrollo de las actividades.

Para el desarrollo de esta actividad la docente investigadora realizó previamente una línea de tiempo en fomi, así mismo los llevo a la clase el nombre de los días de la semana plastificados, dividió el salón en triadas, antes de iniciar el juego en la línea de tiempo, la docente investigadora pidió que cada triada pasara al frente y de manera colaborativa ordenaran de forma

correcta los días de la semana, de esta manera se iba observando cuales estudiantes y que tanto habían memorizado los nombres, finalizando todas las triadas se realizó retroalimentación, recordando los días de la semana y el orden en el que transitan, así mismo asociando cada día con alguna actividad específica.

Finalizada la retroalimentación se seleccionó a triada por triada para que pasaran al frente y desarrollaran el juego de ¿Qué día es hoy? Ordenando los días de la semana según la línea de tiempo: AYER FUE, HOY ES, MAÑANA SERÁ.

Para que las respuestas no fueran las mismas la docente investigadora proponía, por ejemplo: si hoy es sábado, ¿ayer fue? Como se evidencia en el siguiente registro fotográfico.

Figura 39. Estudiantes de preescolar desarrollando el juego ¿Qué día es hoy?



Para darle cierre a esta actividad se realizó retroalimentación de los desempeños de las triadas y se profundizó en el concepto trabajado, para darle mayor fuerza a los aprendizajes de los estudiantes. Estas actividades se desarrollaron en un periodo de dos horas, cuarenta y cinco minutos.

Para el proyecto final de síntesis o cierre, se le pidió a cada padre de familia que previamente realizaran con los niños su línea de tiempo semanal, donde detallaran las actividades que los niños hacen habitualmente en su día a día, si es posible con fotografías ilustrativa, es así

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION 121

como cada niño llevo a la clase su línea de tiempo. Antes de dar inicio al cierre de la clase se realizó la oración habitual al creador, así mismo la canción de bienvenida y se recordaron las reglas de la clase.

La docente investigadora inició haciendo la introducción al tema, y explicando lo que significa una línea de tiempo, así mismo ejemplifico una con lo que ella hace diariamente, luego con ayuda de los niños procedió a pegar en las diferentes paredes del salón todas las líneas de tiempo que los niños habían llevado. Se realizó luego un recorrido general por todo el salón para que todos los estudiantes pudieran observar el trabajo de sus demás compañeros.

Luego cada niño tuvo la oportunidad de pasar al frente y explicar las actividades plasmadas en su línea de tiempo como se observa en las siguientes evidencias fotografías.

Figura 40. Presentación las líneas de tiempo de los estudiantes



Finalmente, para darle cierre a esta actividad se realizó la rutina de pensamiento el semáforo con la que se buscó hacer una autoevaluación con respecto a las comprensiones obtenidas por los estudiantes durante todo el desarrollo de esta planeación.

Para poder realizar la rutina con dinamismo se les llevo unas paletas en fomi con los colores amarillo, rojo, verde, cuando la docente investigadora levantaba la paleta verde los estudiantes compartían aquello que habían aprendido durante toda la clase. En este momento el estudiante (E-10) levanto la mano y respondió. Aprendimos los días de la semana.

(E-3) que hacemos en la semana

(E-19) los días que venimos al colegio

Cada una de las respuestas dadas por los estudiantes fue valorada, con un refuerzo positivo. Luego se procedió con la paleta amarilla donde decían lo que les generaba dudas y finalmente la roja donde expresaban lo que no sabían, todas esas intervenciones fueron detalladas en el diario de campo.

Al terminar de escuchar todas las respuestas emitidas por los estudiantes, la docente investigadora, hizo retroalimentación final, partiendo de las respuestas dadas.

Evaluación del ciclo V

La evaluación de este ciclo P.I.E.R se llevó a cabo en tres fases, lo que permitió un seguimiento detallado de los procesos, avances y obstáculos que aún persistían.

En el primer momento de la clase, se procedió a la observación de las participaciones de los estudiantes durante la ejecución de la "rutina de pensamiento", diseñada con el propósito de

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

123

indagar sobre sus conocimientos previos, así como su disposición para involucrarse en las actividades de la clase. Todas estas impresiones fueron meticulosamente registradas en el diario de campo.

Durante el desarrollo, se implementó una lista de chequeo, esta herramienta tenía como propósito principal guiar a la docente investigadora, brindándole una visión clara del nivel de comprensión que cada triada de estudiantes estaba logrando en esta fase específica de la clase.

Figura 41. Lista de chequeo implementada en la clase.

INDICADORES	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO
Colocación adecuada de los días de la semana en orden.			
Identificación del día que sigue o precede a otro en la secuencia.			
Habilidad para recordar y mencionar los días de la semana en diferentes contextos.			
Vinculación de cada día de la semana con una actividad específica (por ejemplo, asociar el lunes con la escuela).			
Contribución activa en juegos de ordenar los días en una línea de tiempo.			

La lista de chequeo se erigió como un recurso valioso, actuando como una sólida base de análisis que facilitó la evaluación del desempeño grupal (triadas) de los estudiantes, proporcionando datos concretos que fueron posteriormente reflejados en la planilla de notas institucional.

Al llegar a la etapa de cierre, se implementó una autoevaluación a través de la "ruina de pensamiento" el semáforo. En este momento crucial, los estudiantes fueron invitados a expresar sus percepciones sobre lo comprendido durante la clase. Tuvieron la oportunidad de identificar áreas que consideraban necesitaban una mayor profundización, así como señalar aquellos aspectos que aún requerían una comprensión más completa. Este proceso culminó con una fase de retroalimentación o cierre final, donde cada una de las opiniones y reflexiones de los estudiantes fue cuidadosamente consignada en el diario de campo. Estos registros servirán como valiosa información para un análisis más detenido en etapas posteriores, contribuyendo así a la mejora continua del proceso educativo.

Reflexión sobre el ciclo V

Luego de finalizar este ciclo P.I.E.R, se han derivado varias lecciones importantes producto de la reflexión colaborativa y personal de la docente investigadora, con miras a seguir mejorando su práctica de enseñanza, una de ellas es:

La planificación detallada y estructurada de la clase que ha permitió que la docente investigadora se adaptara dinámicamente a las respuestas y participaciones de los estudiantes. Esto resalta la importancia de ser flexible y estar preparado para ajustar el plan de lecciones según las necesidades y la dinámica de la clase así mismo la incorporación de rutinas de pensamiento, la interacción constante con los estudiantes y la valoración de sus participaciones evidencian un enfoque participativo en el aprendizaje. Esta estrategia fomenta la participación de los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Indudablemente la evaluación continua y formativa a lo largo de la clase, utilizando herramientas como la lista de chequeo y la rutina del semáforo, es un elemento para considerarse

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

125

valioso, pues permite hacer ajustes en tiempo real y proporciona información valiosa para entender el nivel de comprensión de los estudiantes, con respeto a la definición evaluación formativa Black y Wiliam consideran que.

“La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (2009:.6).

En este proceso investigativo el uso del diario de campo para registrar observaciones, participaciones y evaluaciones proporciona una herramienta valiosa para la reflexión continua. Los docentes pueden aprender a través de la revisión de estos registros, identificando áreas de mejora y fortaleza en su enseñanza.

Por último, se destaca la estructuración del ciclo de actividades en tres fases de evaluación estratégicamente distribuidas lo que posibilita un análisis exhaustivo y continuo del desarrollo de los estudiantes. Esta forma de plantear la evaluación proporciona un enfoque integral para monitorear no solo los logros inmediatos, sino también las tendencias y las áreas de crecimiento a lo largo del tiempo, lo que permite no solo tener una herramienta valiosa para identificar oportunidades de mejora específicas, sino que también nutre una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje a lo largo del tiempo. La meticulosa observación y documentación en cada fase del ciclo brindan a los educadores una visión rica y contextualizada del progreso individual y colectivo, alentándolos a reflexionar sobre prácticas efectivas y a ajustar estrategias pedagógicas para optimizar aún más el aprendizaje a largo plazo. Esta división

estructurada no solo eleva el nivel de seguimiento académico, sino que también inspira a los docentes a considerar y adoptar enfoques similares que profundicen la evaluación continua y la mejora sostenida de la comprensión de los estudiantes.

Proyecciones

La reflexión post-ciclo P.I.E.R revela diversas lecciones cruciales que ofrecen proyecciones significativas para mejorar la práctica docente, entre esas:

La importancia de una planificación detallada y estructurada, lo que se destaca como una lección valiosa. Así mismo la capacidad de la docente investigadora para adaptarse dinámicamente a las respuestas y participaciones de los estudiantes enfatiza la necesidad de ser flexible y estar preparado para ajustar el plan de lecciones según las necesidades y dinámicas de la clase.

La incorporación de rutinas de pensamiento, la interacción constante con los estudiantes y la valoración de sus participaciones subrayan un enfoque participativo en el aprendizaje. Esta estrategia no solo fomenta la participación de los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo.

La aplicación de evaluación continua y formativa a lo largo de la clase, mediante herramientas como la lista de chequeo y la rutina del semáforo, se reconoce como un elemento valioso. Esta práctica permite ajustes en tiempo real y proporciona información esencial para comprender el nivel de comprensión de los estudiantes, en línea con la definición de evaluación formativa de Black y Wiliam.

La utilización del diario de campo como herramienta para registrar observaciones, participaciones y evaluaciones se identifica como una práctica valiosa para la reflexión continua. Donde como docente investigadora se ha mejorado la revisión de estos registros, identificando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en su enseñanza.

La estructuración del ciclo de actividades en tres fases de evaluación estratégicamente distribuidas se destaca como un enfoque integral. Esta metodología posibilita un análisis exhaustivo y continuo del desarrollo de los estudiantes, no solo para evaluar logros inmediatos, sino también para identificar tendencias y áreas de crecimiento a lo largo del tiempo.

Capítulo VII. Hallazgos e interpretación de los datos

Según Vidal y Rivera (2007) “la investigación-acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de los procesos de transformación, partiendo del trabajo colaborativo de los propios sujetos implicados” (p.15).

En el presente capítulo, se aborda el análisis exhaustivo de las transformaciones introducidas en la práctica de enseñanza como resultado de los ciclos de reflexión (ver Figura 40), los cuales se llevaron a cabo bajo la metodología Lesson Study; Los descubrimientos detallados aquí se centran en cada una de las acciones constitutivas que conforman la práctica de enseñanza de la docente investigadora; específicamente, se exploran las configuraciones vinculadas principalmente a las acciones de evaluación, y a su vez a las de planeación e implementación, las cuales se han potenciado en medio de este proceso investigativo que se gestó en los ciclos de reflexión P.I.E.R. La estrecha interconexión de estas acciones con el proceso de reflexión colaborativa se revela como un factor clave en el análisis y desarrollo de la práctica pedagógica.

Figura 42. Ciclos de reflexión de la investigación.



El saber pedagógico definido por De Tezanos (sf)

“Surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de los alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo con los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos, y fundamentalmente las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción del saber pedagógico. A demás, esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Sólo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida a juicio riguroso, objetivo y sistemático que trasciende la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico” (p.12).

Siguiendo la definición de Aracelis De Tezanos, se requiere un proceso riguroso para la construcción del conocimiento pedagógico. Este proceso implica la meticulosa recolección de

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

130

información, su organización y análisis, abarcando todos los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza. , es así que Cisterna (2005) concibe la investigación cualitativa desde una racionalidad hermenéutica, “investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador” (p.62).

La Tabla 9 resume de forma concisa la matriz estructural que ha evolucionado como consecuencia del proceso de investigación. En este marco, se detallan meticulosamente tanto las categorías apriorísticas como las emergentes, las cuales han surgido como elementos fundamentales a lo largo de los sucesivos ciclos de reflexión. En este contexto, es imperativo llevar a cabo un análisis exhaustivo que se conecte estrechamente con cada una de las facetas presentadas a continuación.

Tabla 9. Matriz estructural del proceso de investigación.

<i>Objeto de estudio en la Investigación</i>	<i>Práctica de enseñanza</i>
<i>Título de la investigación</i>	Formulación de pregunta que orienta la investigación
Reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación desde la reflexión colaborativa con la implementación de la EPC en las prácticas de enseñanza en el nivel de preescolar de la Institución Educativa Integrada Montelíbano sede Corea.	¿De qué manera se reconfigura la práctica de la acción constitutiva de la evaluación mediante la reflexión colaborativa para visibilizar el pensamiento de los estudiantes del grado preescolar?

<p><i>Objetivo general de la investigación</i></p>	<p>Objetivos específicos de la investigación</p>
<p>Analizar la Reconfiguración de la acción constitutiva de la evaluación desde el marco de la reflexión colaborativa con la EpC, para promover la Visibilización del pensamiento en los niños y niñas del grado preescolar de la Institución Educativa Integrada Montelíbano Sede Corea.</p>	<p>Caracterizar los elementos de la acción constitutiva de evaluación, para identificar actuaciones que conlleven a mejorar las comprensiones en los estudiantes y las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.</p> <p>Implementar una propuesta pedagógica, didáctica y reflexiva basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y la Lesson Study con estudiantes de educación preescolar.</p> <p>Analizar los cambios implícitos en la reflexión colaborativa con Lesson Study de la práctica de enseñanza de la docente investigadora al incorporar la Enseñanza para la Comprensión (EpC) con estudiantes de educación preescolar.</p>
<p>Categorías apriorísticas</p>	<p>Subcategorías apriorísticas</p>
<p>Planeación</p>	<p>Enseñanza para la comprensión (EPC)</p>
<p>Implementación</p>	<p>Evaluación formativa</p>
<p>Evaluación</p>	<p></p>
<p>Categorías emergentes</p>	<p>Retroalimentación continua</p>
<p></p>	<p>Manejo del tiempo</p>

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

132

Considerando estos elementos, se lograron identificar los principales hallazgos en la investigación, abordando cada una de las acciones que conforman la práctica de enseñanza en cada ciclo P.I.E.R. Para ello, se llevó a cabo la elaboración de una matriz de ordenamiento y análisis (*ver apéndice 10*) donde se analizan las categorías apriorísticas y emergentes que se derivaron de este proceso investigativo.

Figura 43. Matriz de análisis e interpretación de datos por ciclos P.I.E.R

NOMBRE DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL	
OBJETO DE ESTUDIO	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
OBJETIVO GENERAL	Análisis de la reconfiguración de la
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Caracterizar los elementos de la acción constitutiva de evaluación, para identificar actuaciones que conlleven a mejorar las comprensiones en los estudiantes y las prácticas de enseñanza del docente investigador. Implementar una propuesta pedagógica, didáctica y reflexiva basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y la Lesson Study con estudiantes de educación preescolar. Analizar los cambios implícitos en la reflexión colaborativa con Lesson Study de la práctica de enseñanza de la docente investigadora al incorporar la Enseñanza para la Comprensión (EpC) con estudiantes de educación preescolar.
CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	CICLO III- INSTRUMENTO (Formato P.I.E.R., diario de campo, matriz de revisión documental, formato de retroalimentación cálida y fría, grabaciones de la clase.)
PLANEACIÓN	Introducir a los estudiantes de preescolar al concepto de números ordinales. - El desarrollo de esta clase inicia con un afectuoso saludo de bienvenida, la toma de la asistencia y una oración al creador, seguido entonces algunas canciones como "Saludar las manos". - El desarrollo de esta estrategia se hará a través de la historia "la gran carrera de los amigos del bosque", la cual luego de ser contada, - donde deberán observar los diferentes animales que están dentro de un bus e identificar su posición para luego ubicarlos en orden, en el segundo punto deben señalar el animal que la ubicación está pidiendo; con este taller se busca afianzar el concepto de números ordinales y su escritura. - Luego se desarrollará un juego de posición donde dividiremos el salón en dos equipos, el equipo de las niñas y el equipo de los niños, cada jugador del equipo tendrá un número ordinal distintivo en su pecho. - La claridad que tengo frente a la estructuración de una planeación dentro - el orden y la coherencia que se evidencia en cada momento de la clase. - teniendo en cuenta que su grupo de estudiantes es preescolar. - a resaltar es la manera detallada con la que narra cada una de las actividades que desarrollará con su grupo. Nuevamente, felicitaciones. - En consideración a esta primera planeación debo felicitarte debido a el orden y coherencia que se puede percibir en todos los elementos del marco EpC, se puede observar a grandes rasgos la planificación tiempo, las metas y actividades de forma ordenada y secuencial. - Dado que encuentro muy pertinente la planeación. - Me gusta mucho la segunda actividad de desarrollo, dado que uno de los principales elementos de la enseñanza de la matemática en primera infancia, tiene que ver directamente en pasar del aprendizaje abstracto al concreto, recomiendo estos referentes: - Iniciaré compartiendo lo ha gusto que se siente llegar a un salón de clase con una planeación bien estructurada. Donde sin duda todo fluye, donde los estudiantes muestran alegría y mucha motivación. En esta clase inicié organizando a los estudiantes en el salón de clases. Inicé con un saludo y se realizó la oración diaria. - Esta sesión fue nueva para los niños ya que nunca habían trabajado de esa manera y me gustó mucho ya que mantuvieron
IMPLEMENTACIÓN	situaciones; mediante actividades interactivas y juegos, donde los estudiantes. - Los estudiantes identificarán los números ordinales en diferentes situaciones. - Los estudiantes integrarán los números ordinales en actividades que involucren movimiento y la acción. - Luego ponemos en marcha el desarrollo de la temática utilizando la estrategia "pregunta-respuesta". - Para finalizar desarrollaremos una carrera grupal donde cada equipo deberá seguir una línea de corrida e ir enviando participante por participante, cada niño que pase deberá ir tomando una tarjeta con un número ordinal e ir llevándola al punto de encuentro así hasta completar los 10 participantes de la carrera y los 10 números ordinales. - Los niños se ubicarán alrededor de las tarjetas que cada grupo debió ordenar, se les pedirá que observen el. - es evidente y los niños logran contar con una gran oportunidad de aprendizaje. - Para finalizar desarrollaremos una carrera grupal donde cada equipo deberá seguir una línea de corrida e ir enviando participante por participante, cada niño que pase deberá ir tomando una tarjeta con un número ordinal e ir llevándola al punto de encuentro así hasta completar los 10 participantes de la carrera y los 10 números ordinales. - Los niños se ubicarán alrededor de las tarjetas que cada grupo debió ordenar, se les pedirá que observen. - Seguido de eso se puso en marcha el inicio de la temática "Números ordinales" la cual se introdujo con la estrategia pregunta respuesta, basada en este caso en la lectura de la una historia llamada la gran carrera de los amigos del bosque. En el siguiente link se puede evidenciar la lectura de la historia realizada por la docente investigadora. https://www.youtube.com/watch?v=Kd7mrDFEx4I Me impresionó mucho la atención que los niños mostraron durante la narración de la historia. Seguido de esta se desarrolló a la estrategia pregunta respuesta, donde al responder las preguntas los niños debían ir ubicando los animales. - En actividad, muchos niños se mostraron receptivos en participar. - de la clase consistió en el desarrollo de un taller colaborativo, donde los niños debían observar los diferentes animales que estaban dentro de un bus e identificar su posición para luego ubicarlos en orden, en el segundo punto debían señalar el animal que la ubicación estaba pidiendo; con este taller se buscó afianzar el concepto de números ordinales y su escritura. - Para pasar del aprendizaje abstracto al concreto se planteó un juego de posición. Para esto se dividió el salón en dos equipos, el equipo de las niñas y el equipo de los niños, cada jugador del equipo llevo colgado un número ordinal distintivo, y debieron cumplir de forma correcta las instrucciones que la profesora les dio. En los siguientes enlaces se observa el desarrollo de la actividad con ambos equipos. https://www.youtube.com/watch?v=44tKj1ipKw https://youtu.be/56AulkwAdBk - se desarrolló una carrera grupal donde cada equipo siguiendo indicaciones dadas por la profesora corrían hasta alcanzar una tarjeta con un número ordinal, así lo hicieron participante por participante hasta completar los 10 de la carrera y los 10 números ordinales. Al completar la carrera cada equipo ordenó los números correctamente. - Los niños estaban ubicados alrededor de las tarjetas que ordenaron anteriormente. - En el proceso de implementación destaco como uno de los elementos potentes de este ejercicio la consolidación de las comprensiones del tema trabajado en un gran porcentaje de los estudiantes. -
EVALUACIÓN	participarán en la colocación de objetos en orden y creación de secuencias visuales. - Los estudiantes reconocerán los números ordinales básicos, como "primero", "segundo", "tercero", "cuarto", etc., como en listas, lugares en una fila, etc. También deben poder ordenar objetos, personas o elementos utilizando los números ordinales de manera precisa. - como seguir instrucciones secuenciales para hacer ejercicios simples. - Los estudiantes expresarán de manera escrita y oral su comprensión sobre los números ordinales. - los niños escogerán preguntas al azar que estarán ubicadas en fichas en el tablero, estas deben ser respondidas teniendo en cuenta la historia contada anteriormente. - Así las preguntas serán: ¿Qué animal llegó de primero? ¿Cómo se llama el animal que llegó de tercero? Ubicalo correctamente. ¿Qué medalla le pusieron a la cebra que ocupó el segundo lugar? ¿Cuál animal ocupó el quinto lugar? ¿Qué posición ocupa el animal que llegó entre el tercero y el quinto lugar? Esta actividad se desarrollará en un tiempo de 30 minutos. - deberán cumplir de forma correcta las instrucciones que la profesora les da como: - El tercer jugador debe agacharse. - El primer jugador debe aplaudir - El quinto jugador debe acostarse en el piso etc. El equipo que siga las instrucciones con menos errores ganará. - Al completar la carrera cada equipo deberá ordenar los números correctamente, y además cada participante del equipo deberá escribir los números ordinales en una ficha de tra el equipo que complete primero la tarea será el ganador. - resultado de su trabajo, luego cada grupo deberá formular algunas preguntas sobre el tema y la actividad, mientras la profesora escribirá esas preguntas como si fueran lluvia de ideas, luego se seleccionarán las 3 que se consideren más interesantes y se abrirá el diálogo a partir de esas. - Otra consideración es referente a la acción constitutiva de la evaluación, pues a pesar de que se evidencia claramente la manera cómo recoger datos, no se alcanza a visualizar de qué manera usted obtendrá la valoración cuantitativa final. - podría ser los estudiantes expresarán de manera escrita y oral su comprensión de sobre los números ordinales. - De qué se trata el taller. ¿Podría ser sumercé un poco más de detalle sobre el mismo? - el orden correcto en una lámina que estaba pegada en el tablero, en el siguiente link se puede observar el desarrollo de la actividad.

En el análisis de los hallazgos respaldados por evidencias, obtenidos a lo largo de los ciclos de reflexión, se destaca la esencia de reconocer la transformación experimentada en la práctica de enseñanza de la docente investigadora a lo largo del tiempo y en el desarrollo de ciclos P.I.E.R. La colaboración efectiva con colegas y el asesor ha propiciado la consolidación de una dinámica de trabajo reflexivo. Esta dinámica no solo posibilita realizar ajustes precisos a las sesiones de clase, sino que también revela cambios sustanciales y ofrece perspectivas de mejora que se proyectan hacia los ciclos posteriores. En este contexto, se evidencian no solo los resultados tangibles de la investigación, sino también el impacto palpable en la práctica pedagógica, reafirmando la importancia de un enfoque reflexivo y colaborativo en la evolución de los procesos.

7.1 Acciones de Evaluación

Con una comprensión clara de que el núcleo del problema de investigación reside en la acción constitutiva de la evaluación, procederemos a detallar de manera minuciosa los hallazgos obtenidos en este proceso. Esta fase inicial de la exposición no solo busca ofrecer una visión específica de los resultados, sino también establecer una base sólida para la comprensión más profunda de la problemática evaluativa abordada en el estudio.

En este sentido, la descripción precisa de los hallazgos constituye un primer paso hacia la exploración exhaustiva de las complejidades inherentes a la evaluación, desentrañando capas que van más allá de lo superficial.

En la figura 43 se puede apreciar los elementos más significativos que en cuestión de evaluación que se vieron reflejados en cada uno de los ciclos P.I.E.R. desarrollados.

Figura 44. Elementos sobresalientes en la evaluación.



Al iniciar la investigación, la evaluación se concebía principalmente como un mecanismo destinado a recopilar una calificación que luego se incorporaría al boletín al final de cada período. No existía un seguimiento formal por escrito que proporcionara un análisis detallado de la situación de cada estudiante a lo largo del proceso educativo; más bien, se revelaba únicamente al concluir cada período con la emisión de la calificación definitiva. La carencia de rigor, estructura y organización en esta acción fundamental propició que durante mucho tiempo la evaluación de los niños se basara en las percepciones de la maestra, sus recuerdos de los logros y desafíos de los estudiantes, con escasa evidencia tangible.

Es crucial destacar que la falta de un propósito claro en la evaluación al inicio de la investigación era evidente. No se contaba con un instrumento específico para llevar a cabo las valoraciones y la naturaleza de la evaluación aplicada carecía de un enfoque formativo, limitándose únicamente a la obtención de un valor numérico, es decir, una calificación. Dado que

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

135

no se percibía un propósito definido para esta acción constitutiva, las oportunidades de reflexión eran prácticamente inexistentes.

En el inicio del trabajo colaborativo del ciclo III, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de diversos elementos inherentes a la planificación educativa. Se abordaron aspectos como la definición de resultados previstos de aprendizaje, la estructuración de los momentos de clase, la pertinencia de las estrategias empleadas y la visibilización del pensamiento. Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de esta revisión minuciosa, se pasó por alto algunos aspectos del componente evaluativo, lo cual luego de desarrollarse la fase de evaluación y reflexión de este ciclo se pudieron evidenciar en términos de estructura, sentido y rigurosidad que requiere la acción constitutiva de evaluación. Uno de esos aspectos fue la poca claridad que se tenía de los instrumentos donde se obtendrían las valoraciones de los estudiantes.

El fortalecimiento de la acción constitutiva de evaluación, fundamental en la práctica docente y los procesos de aprendizaje, emergió a raíz de las clarificaciones alcanzadas durante el proceso de reflexión. Este análisis crítico permitió reconocer la evaluación como un proceso rigurosamente estructurado, continuo y complejo. Su esencia radica en la recopilación de evidencias del proceso de aprendizaje de los estudiantes, sirviendo como insumo para comprender, valorar, emitir juicios y tomar decisiones. Estas decisiones, derivadas del análisis y reflexión de las acciones implementadas, conducen a que tanto los estudiantes como profesora identifiquen y declaren acciones dirigidas a las oportunidades de mejora continua. Este proceso no solo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza de la docente.

Caraballo (2011) quien destaca que "...la evaluación es un proceso por el cual se obtiene información sobre el aprendizaje, pero también sobre la enseñanza, ya que no solo muestra como el estudiante construye su conocimiento y sus procesos de aprendizaje, sino que, además, ofrecen pistas a los profesores sobre las propias prácticas de enseñanza y evaluación".

Se destaca tambien en el desarrollo de los ciclos IV Y V la implementación de estrategias de **evaluación formativa** y convirtiendose en una subcategoria dentro del proceso de analisis y la cual se reveló como un componente esencial a lo largo de todo el proceso educativo. Este enfoque no solo se limito a medir el desempeño de los estudiantes, sino que se convirtio en un instrumento clave para la mejora continua del aprendizaje, permitiendo una retroalimentación constante

La información recopilada a través de la evaluación formativa no solo se utilizó para identificar áreas de oportunidad, sino también para orientar decisiones importantes en las planeaciones futuras. La adaptabilidad de esta evaluación garantiza que el plan de estudios se ajuste dinámicamente a las necesidades cambiantes de los estudiantes, optimizando así su proceso de aprendizaje .La retroalimentación es una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a llevar la brecha entre su nivel actual y el deseado. Durante la clase, los profesores pueden estar monitoreando el proceso de aprendizaje de los estudiantes (McMillan, 2001).

La cuidadosa selección de medios y técnicas específicas, respaldada por la utilización de instrumentos adecuados, subraya la atención minuciosa que se prestó a cada fase del proceso investigativo. Este nivel de detalle sugiere una planificación que no solo se centró en la ejecución de actividades, sino que también consideró cuidadosamente cómo se recopilarían y analizarían

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

137

los datos resultantes. La elección de medios diversos y técnicas apropiadas para cada momento de evaluación de los ciclos P.I.E.R demuestra una evolución potente en esta acción constitutiva. Atendiendo a estas ideas Hamodi et al. (2015), ofrece las siguientes claridades conceptuales:

1) los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido. 2) Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios); son de dos tipos, en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. 3) Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (p.158).

En la figura 45 se presentan algunos de los instrumentos utilizados en el desarrollo de los diferentes ciclos de reflexión.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

138

Figura 45. Instrumentos de evaluación.

RÚBRICA PARA EVALUAR OPERACIONES SENCILLAS DE SUMAS CON MATERIALES CONCRETOS

Esta rúbrica analítica tiene como objetivo evaluar el desempeño de los estudiantes en el tema de Operaciones Sencillas de Sumas con Materiales Concretos. Se enfoca en cuatro criterios de evaluación: Obtención correcta del resultado en cada ejercicio, la efectividad del trabajo en equipo, el mantenimiento del orden durante la actividad y la adherencia y cumplimiento de las instrucciones proporcionadas. La rúbrica está diseñada para evaluar a estudiantes de entre 5 y 6 años.

Grupo # 4

Criterios de Evaluación	Avanzado	Intermedio	Inicial
Obtención correcta del resultado en cada ejercicio	El estudiante resuelve correctamente todos los ejercicios de sumas.	El estudiante resuelve correctamente la mayoría de los ejercicios de sumas.	El estudiante tiene dificultades para resolver los ejercicios de sumas.
Efectividad del trabajo en equipo	El estudiante trabaja de manera colaborativa y contribuye de manera significativa al equipo.	El estudiante trabaja de manera colaborativa pero su contribución al equipo es limitada.	El estudiante tiene dificultades para trabajar en equipo y su contribución es mínima.
Mantenimiento del orden durante la actividad	El estudiante mantiene un orden adecuado durante toda la actividad.	El estudiante mantiene un orden adecuado la mayor parte del tiempo.	El estudiante tiene dificultades para mantener el orden durante la actividad.
Adherencia y cumplimiento de las instrucciones proporcionadas	El estudiante sigue todas las instrucciones proporcionadas con precisión.	El estudiante sigue la mayoría de las instrucciones proporcionadas con precisión.	El estudiante tiene dificultades para seguir las instrucciones proporcionadas.

Observaciones finales:
El desarrollo del grupo fue muy bueno, respaldó todas las actividades de manera correcta, realizando un buen trabajo en equipo.



FORMATO DE REGISTRO CUALITATIVO DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES.

Grado: Transición

Docente: Loly Luz Redondo Sanchez.

ESTUDIANTE	REGISTRO DE DESEMPEÑO CUALITATIVO
1 ALTAMAR OSPINO LEONEL ANDRES	Logra resultados satisfactorios en algunos ejercicios, pero con cierta inconsistencia en la obtención correcta en otros.
2 ALVARADO VILLALBA SALOME	Colabora de manera efectiva en el trabajo en equipo, contribuyendo de manera positiva al aprendizaje conjunto y fomentando un ambiente de cooperación.
3 DE LA CRUZ SALAZAR AMY LUCIA	Participa en la resolución de problemas de manera adecuada, mostrando cierto grado de iniciativa y creatividad en la aplicación de conocimientos.
4 DE LA HOZ BARRAZA ISRAEL DAVID	Participa de manera activa en las discusiones matemáticas, demostrando un compromiso con el aprendizaje colectivo. Identificando y corrigiendo de manera efectiva de errores en el proceso de resolución de problemas.
5 DE ORO MUÑOZ SAMUEL ALEJANDRO	Muestra capacidad para mantener el orden durante la actividad, evidenciando un compromiso con la estructura y organización del trabajo en el aula.
6 ESCORCIA FORERO GEILYS MAILETH	Colabora en la resolución de problemas, aunque se observa que la efectividad en el trabajo en equipo puede mejorar con una participación más activa.
7 FERRER HERNANDEZ MATHIAS JESHUAH	Colabora de manera moderada en el trabajo en equipo, contribuyendo de manera adecuada al esfuerzo conjunto del grupo, mantenimiento razonable del orden durante la actividad, con áreas de mejora en la organización y la estructuración del entorno de aprendizaje.
8 GUTIERREZ RAMIREZ LUIS ANGEL	Colabora de manera efectiva en el trabajo en equipo, contribuyendo de manera positiva al aprendizaje conjunto y fomentando un ambiente de cooperación.
9 IZQUIERDO JIMENEZ MARIANA	Cumple con las instrucciones en la mayoría de los casos, aunque en ocasiones se evidencia una falta de atención que afecta la adherencia a las indicaciones dadas. Demuestra competencia básica en la aplicación de técnicas y métodos matemáticos, aunque se observa la necesidad de consolidar algunos conceptos clave.
10 JIMENEZ MOSQUERA JUAN SEBASTIAN	Participa en discusiones matemáticas de manera regular, mostrando un compromiso general con el aprendizaje colectivo.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DIARIO DE CAMPO

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación desde la reflexión colaborativa con la implementación de la EPC en las prácticas de enseñanza en el nivel de preescolar de la Institución Educativa Integrada Montelíbano sede Coesa

REGISTRO No: 01

FECHA: 21, 24 y 25 de agosto del 2023

LUGAR: Institución Educativa Integrada Montelíbano Sede Coesa.

AREA: Matemáticas GRADO: Transición

DIA Y HORA DE INICIO DE LA SESION DE INVESTIGACION: 21 de agosto del 2023 a las 7:00 Am

TIEMPO (Duración de la clase): 4 horas y media

NOMBRE DEL DOCENTE: Loly Luz Redondo Sanchez.

RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE:

- **Conocimiento:** Los estudiantes reconocerán los números ordinales básicos, como "primero", "segundo", "tercero", "cuarto", etc.
- **Propósito:** Los estudiantes identificarán los números ordinales en diferentes situaciones, como en listas, juegos en una fila, etc. También deben poder ordenar objetos, personas o elementos utilizando los números ordinales de manera precisa.
- **Método:** Los estudiantes integraran los números ordinales en actividades que involucren el movimiento y la acción, como seguir instrucciones secuenciales para hacer ejercicios simples.
- **Comunicación:** Los estudiantes expresaran de manera escrita y oral su comprensión sobre los números ordinales.

NOTAS DESCRIPTIVAS

Registro Diario de Campo.



LISTA DE CHEQUEO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DEL TRABAJO COLABORATIVO DESARROLLADO POR TRIADAS EN EL JUEGO ¿QUÉ DÍA ES HOY?

Grado: Transición

Docente: Loly Luz Redondo Sanchez.

Estudiantes que conforman la triada:
Carlos Andres, Juan Sebastian, Angel David

INDICADORES	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO
Colocación adecuada de los días de la semana en orden.			
Identificación del día que sigue o precede a otro en la secuencia.			
Habilidad para recordar y mencionar los días de la semana en diferentes contextos.			
Vinculación de cada día de la semana con una actividad específica (por ejemplo, asociar el lunes con la escuela).			
Contribución activa en juegos de ordenar los días en una línea de tiempo.			

Una de las oportunidades significativas de mejora que surgió durante la reflexión de los ciclos III, IV y V, se enfocó mantener una actitud flexible respecto al manejo del tiempo y estar preparado para ajustar el cronograma. Así como considerar si la duración que se propone para cada actividad permitía alcanzar los objetivos y si es necesario ajustar futuras planificaciones para optimizar el uso de este. Ante estos desafíos, considerar ajustes inmediatos para garantizar la calidad de la actividad de los aprendizajes se vuelve fundamental.

7.2 Acciones de planeación.

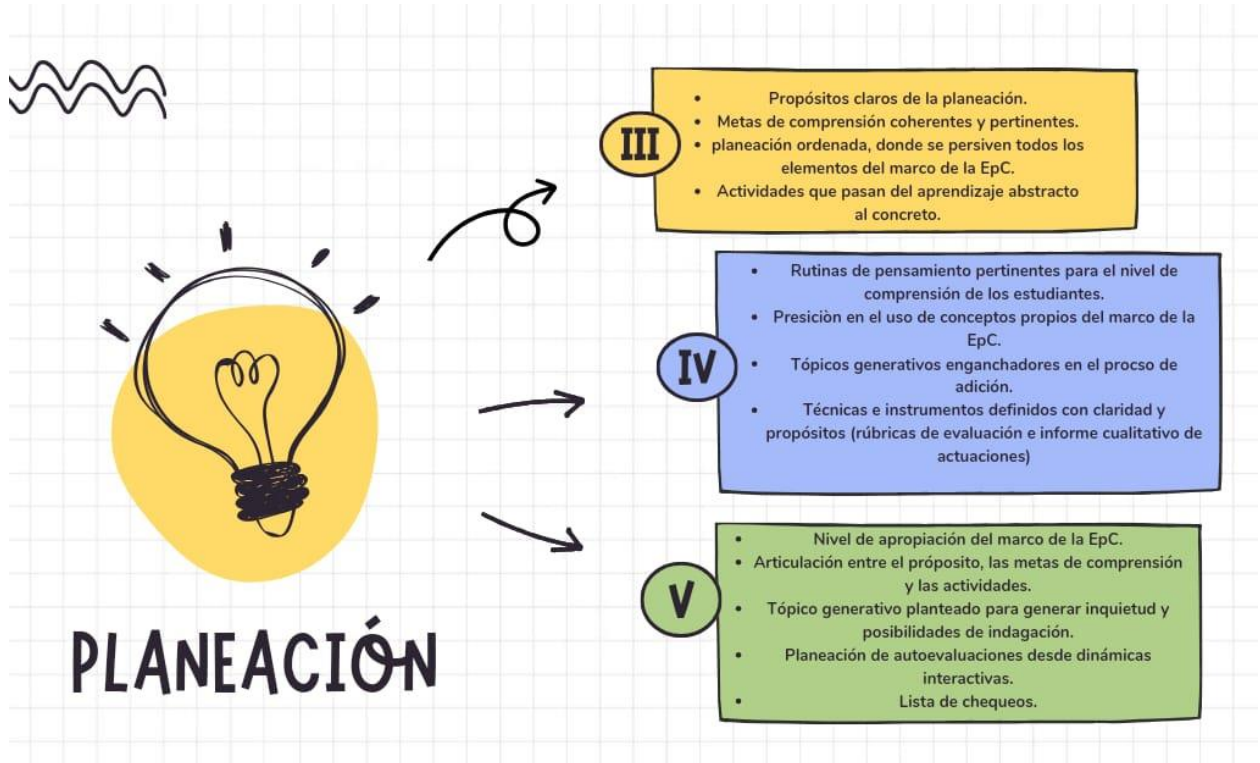
Indudablemente, el proceso de planificación de las lecciones demanda un nivel de rigor, compromiso y actitud profesional indispensable para garantizar un desarrollo efectivo y significativo de las prácticas de enseñanza.

Es importante hacer mención de cómo estaban consolidadas estas al inicio de la investigación, la cual revelaba una amplia brecha entre lo plasmado en la planificación y la realidad vivida en el aula, la mayoría de las actividades se realizaban de manera improvisada, se prestaba poca atención al contexto sociocultural, no existían Resultados previstos de Aprendizaje (RPA), no se evidenciaban desempeños de comprensión y mucho menos se mostraba qué tipo de evaluación se estaba implementando para determinar si los estudiantes estaban logrando comprender lo que se les enseñaba. La planeación vinculada a las actividades diarias en el aula carecía de rigurosidad, estructura y propósito, limitándose solo a la mención de los temas que se abordarían cada día.

La figura 45 ilustra la evolución del proceso de planeación a lo largo de los ciclos P.I.E.R., destacando la estrecha relación que estas acciones mantienen con el objetivo central de

promover la comprensión en los estudiantes. Este enfoque se alinea de manera coherente con la configuración didáctica delineada en el marco de trabajo de la investigación.

Figura 46. Evolución en las acciones de planeación



Las transformaciones en la acción constitutiva de la planeación, ilustradas en la figura precedente, surgieron a raíz de un proceso reflexivo que tuvo sus inicios cuando la docente investigadora emprendió sus estudios de maestría en pedagogía. Este proceso reflexivo se evidencia claramente en los dos primeros ciclos, marcando así el inicio de una evolución significativa en la concepción y ejecución de la planeación los cuales fueron denominados como "reflexión preliminar sobre la práctica de enseñanza" y "exploración para la apropiación de la metodológica Lesson Study" esta exploración despertó en la docente investigadora el deseo de realizar acciones distintas a las habituales en su práctica de enseñanza. A partir del inicio del tercer ciclo, el P.I.E.R., titulado "hacia la Visibilización del pensamiento y la construcción de la

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

141

voz en el aula", se abandonó el enfoque tradicional de las clases en el nivel de preescolar en favor de estrategias innovadoras, con el objetivo claro de transformar la práctica de enseñanza y, de este modo, mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la planeación del ciclo P.I.E.R. IV, se logra una mayor apropiación del marco de la Enseñanza para la Comprensión, planteándose metas de comprensión más sólidas y pertinentes, los tres momentos tradicionales de la clase se convierten ahora en desempeños de comprensión, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Lo que representa un cambio paradigmático que confiere a la estructura de la lección una mayor coherencia y profundidad. Este giro estratégico no solo implica una reconfiguración de las fases tradicionales, sino que también eleva su alcance al convertirlas en experiencias de aprendizaje significativas y contextualmente arraigadas.

Este cambio sustancial se erige como un elemento fundamental que potencia la cohesión y coherencia de las distintas etapas de la planificación educativa. La modificación, en este sentido, no solo se traduce en una reorganización estructural, sino que representa una evolución cualitativa que profundiza en la interconexión y continuidad de las acciones previstas. La introducción de relaciones secuenciales implica un análisis detenido de la lógica interna de cada actividad, asegurando una transición fluida y significativa entre ellas.

Este ajuste en la planeación no solo se limita a una mera disposición lineal de las actividades, sino que también se orienta hacia la creación de un hilo conductor que nutre la comprensión integral de los estudiantes. La consideración de las relaciones secuenciales permite que cada actividad no sea percibida de manera aislada, sino como parte de un conjunto cohesionado y articulado que potencia el impacto educativo. "establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, [...] generando acciones que vinculen sus

conocimientos y experiencias previas con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento” (Díaz-Barriga, 2013, p. 4).

En coherencia con la esencia del marco EpC, que constituye la columna vertebral de la presente investigación, es crucial destacar que la resolución de situaciones problemáticas que se plantearon dentro de la planeación no se aborda de manera aleatoria o descontextualizada. Por el contrario, como lo recalca Urdiain (2006), el abordaje de estas situaciones debe propender a que les “propongamos unas actividades con las que puedan sentirse retados según sus capacidades matemáticas. De este modo podrán experimentar el gusto por la investigación y el descubrimiento de la solución a la situación planteada” (p.21)

Un descubrimiento crucial que emerge de las etapas de reflexión se relaciona con el *manejo de los tiempos* específicos para cada momento de la planeación, lo cual se constituyó en una de las categorías emergentes. Aunque es innegable que las actividades planificadas requieren una ejecución completa, es fundamental considerar la flexibilidad asignada a cada momento de la sesión. En otras palabras, la planeación describe detalladamente el proceso que se pretende desarrollar, siempre bajo la premisa de permitir ajustes razonables que conduzcan al logro de las metas de comprensión, en lugar de centrarse en la mera ejecución de múltiples actividades, las cuales, en ocasiones, podrían distorsionar las comprensiones que se buscan alcanzar con los estudiantes. Como lo sustenta Martínez y Murillo (2016) “tener una adecuada gestión del tiempo en el aula permite maximizar y aprovechar el tiempo efectivo destinado a la enseñanza y al aprendizaje” (p. 493).

Finalizados los hallazgos de esta acción constitutiva, se destaca el análisis realizado a través de la metodología Lesson Study, que posibilitaron procesos de ajustes reflexivos y

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

143

colaborativos a las acciones que se planeaban y compartían con los compañeros docentes del grupo Lesson. Este enfoque se implementó con el propósito de identificar acciones de mejora que contribuyeran al fortalecimiento de las rejillas de planeación previamente elaboradas. Como bien lo destaca Elliot (1993) “el autoconocimiento de los docentes dependía de la calidad de la comunicación con otros docentes” (p. 30).

El proceso de socialización de las planeaciones iniciales se llevó a cabo mediante el empleo de las valoraciones cálidas y frías, que incorporaban criterios propios de una planificación profesional. A través de este mecanismo, se tomaron decisiones para realizar ajustes, introducir nuevas actividades, gestionar los tiempos de manera más efectiva y, en definitiva, fortalecer las acciones que, en un principio, fueron concebidas de manera individual. No obstante, con la implementación de Lesson Study, se experimentó un proceso de reflexión colaborativa intenso en torno a esta fase inicial fundamental en la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

7.3 Acciones de implementación.

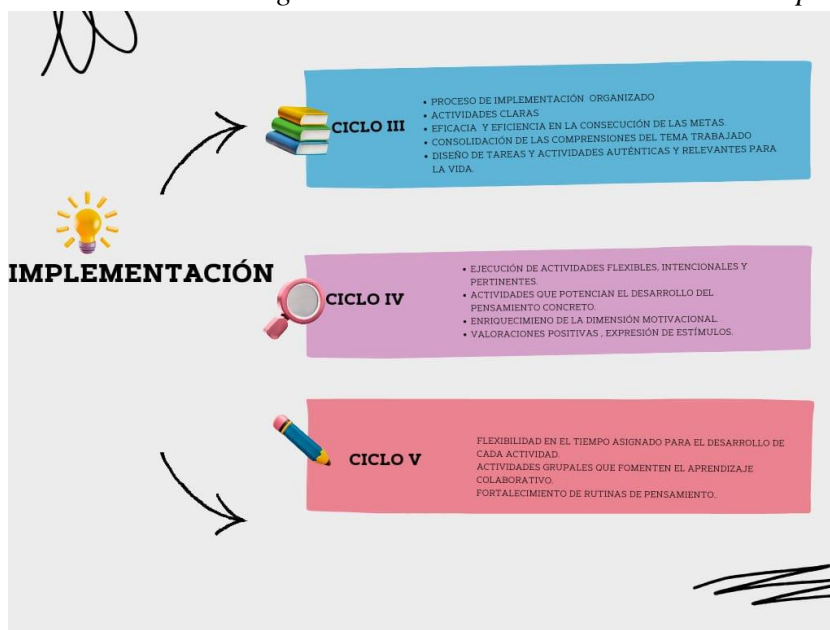
Todas las transformaciones que se han dado dentro de la acción constitutiva que tiene como foco esta investigación, sin duda han llevado a potenciar las demás acciones, es el caso de acción de implementación, donde a través del análisis y reflexión, como ejes fundamentales, han permitido el enriquecimiento sustancial de esta.

La figura 46 presenta los elementos más significativos que surgieron durante los distintos ciclos de reflexión realizados por la docente investigadora, estrechamente vinculados al trabajo colaborativo con sus colegas docentes del grupo Lesson. Es importante recordar que esta acción constitutiva al inicio de la investigación se caracterizaba por el predominio de clases magistrales

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION 144

donde la docente investigadora asumía un papel central en la impartición del conocimiento; la mayoría de las lecciones desarrolladas en el aula adolecían de componentes que estimularan la reflexión o pusieran de manifiesto el pensamiento de los estudiantes. En este marco de ejecución de la práctica docente, se evidenciaba una comunicación predominantemente unidireccional, donde la interacción y el intercambio de ideas se veían limitados. Este enfoque unidireccional no favorecía un ambiente propicio para el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas de los estudiantes ni para la construcción colectiva del conocimiento.

Figura 47. Evolución de las acciones de implementación



Desde el inicio del primer ciclo P.I.E.R., específicamente el ciclo III titulado "hacia la visibilización del pensamiento y la construcción de la voz en el aula " se observó un cambio significativo en el enfoque de las clases del nivel de preescolar, específicamente en el área de matemáticas. En este contexto, se deja atrás el tradicionalismo para dar paso a estrategias innovadoras con el objetivo claro de reconfigurar la práctica de enseñanza, especialmente la acción constitutiva de evaluación; aspirando así a generar experiencias de aprendizaje más

enriquecedoras para los estudiantes. Este cambio no solo representa una evolución en la práctica de enseñanza, sino que también apunta a cultivar un ambiente propicio para el desarrollo integral del pensamiento de los estudiantes a lo largo de su proceso educativo.

La enseñanza de conceptos matemáticos en preescolar es un desafío que requiere enfoques pedagógicos creativos y adaptados a las necesidades específicas de los niños en esta etapa crucial de su desarrollo. Razón por la cual la implementación desarrollada desde el primer ciclo P.I.E.R, permite ver la ejecución de una clase bien estructurada, destacando la coherencia y orden en cada momento. La introducción de juegos de posición, dividiendo el salón en equipos y asignando números ordinales distintivos, agrega un componente interactivo y competitivo que favorece la participación y la internalización del concepto enseñado.

Un aspecto destacado de este ciclo es el diseño de tareas auténticas y relevantes para la vida de los estudiantes. La cotidianidad se presenta como un punto de partida para potenciar el pensamiento lógico matemático desde la experiencia. La propuesta de ajustar los procesos de enseñanza de manera más efectiva sugiere una mirada reflexiva y novedosa hacia la práctica docente. Para Moreira (2017) “las situaciones son las que posibilitan otorgar sentido a los conceptos [...]. Para dar cuenta de ellas el sujeto precisa conceptos, conocimientos previos. Esos conocimientos previos resultarán más elaborados en función de las situaciones en las cuales son usados” (p. 8).

La relación de saberes previos con nuevos conocimientos subraya la importancia de conectar nuevas ideas con las experiencias previas de los estudiantes, lo cual se evidencian en la implementación de los ciclos P.I.E.R III, IV y V, donde predomina la puesta en marcha de actividades interactivas y juegos que emergen como una estrategia central. La dinámica

"pregunta-respuesta" desarrollada en el tercer ciclo se enriquece con la narración de una historia cautivadora, "La gran carrera de los amigos del bosque", que no solo educa, sino que también entretiene. Este enfoque participativo y lúdico garantiza que los niños no solo memoricen secuencias numéricas, sino que también comprendan el significado de estas palabras en diferentes contextos. Proporcionar contextos reales y tangibles mejora significativamente la retención y comprensión de conceptos matemáticos. El aprendizaje a través del movimiento y la acción no solo es efectivo sino también memorable para los niños, quienes internalizan estos conceptos de manera práctica.

La enseñanza de la suma se presenta como un proceso gradual, conectando el concepto abstracto con situaciones cotidianas, así como la vinculación con el uso práctico, como comprar con monedas, ilustra la importancia de aprender a sumar en la vida diaria. Al respecto Chilibinga y Balladares (2020) aluden

El docente de Matemática debe contar en su perfil profesional con competencias específicas de esta asignatura, que le permita formular problemas en lenguaje matemático; y, así, fortalecer estructuras de pensamiento en el estudiante, para construir e interpretar modelos matemáticos a partir de situaciones reales para reconocer la importancia de la Matemática en la vida cotidiana (p.54).

En este proceso de cambios sustanciales, se ha establecido el desarrollo de actividades en triadas y equipos que no solo ha facilitado la comprensión de conceptos matemáticos, sino que también ha promovido el trabajo en grupo. Identificar fortalezas y áreas de mejora en cada estudiante a través de estas dinámicas es fundamental para adaptar el enfoque pedagógico y garantizar un aprendizaje inclusivo y equitativo.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION 147

“El aprendizaje en ambientes colaborativos busca propiciar espacios en los cuales se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que interesa dilucidar o situaciones problemáticas que se desea resolver; se busca que la combinación de situaciones e interacciones sociales pueda contribuir hacia un aprendizaje personal y grupal efectivo”.

(Lucero, 2003, p.49)

Figura 48. Experiencia de trabajo colaborativo

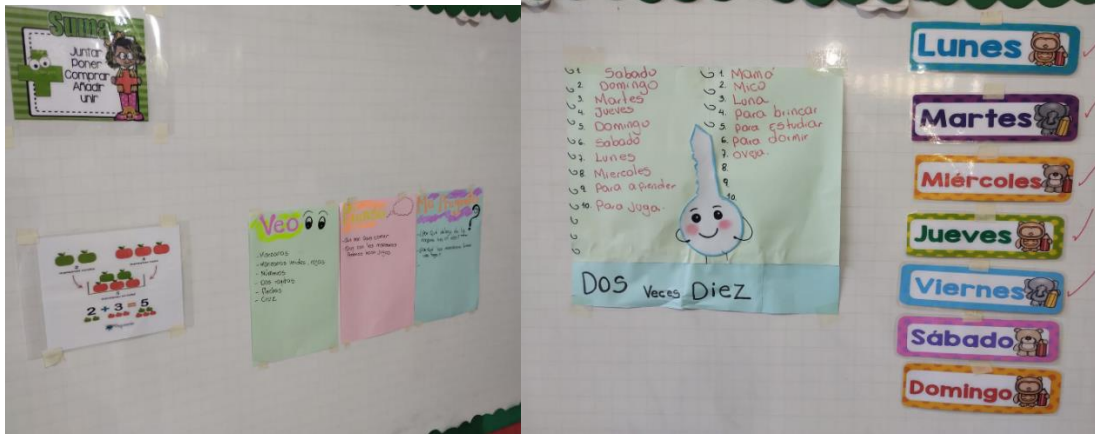


Finalmente, la introducción de rutinas de pensamiento novedosas como se muestra en la figura 48 enriquece la experiencia educativa, estimulando el desarrollo cognitivo y fomentando el pensamiento crítico en los estudiantes. Estas rutinas, al ser diferentes de las convencionales, abren oportunidades para la reflexión y la expresión creativa de ideas. Las rutinas de pensamiento, según Romero y Pulido (2015), “son prácticas sencillas para lograr fines específicos de una manera eficiente y viable. [...] Diseñadas no para provocar respuestas específicas, sino para el fortalecimiento de habilidades del pensamiento, facilitando el desarrollo de los hábitos de la mente” (p. 46).

Figura 49. Implementación de rutinas de pensamiento con estudiantes de preescolar

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

148



Capítulo VIII. Discusión aportes al conocimiento pedagógico

Después de llevar a cabo una exhaustiva investigación que reveló hallazgos, y tras realizar la triangulación de los datos obtenidos de los ciclos de reflexión P.I.E.R. mediante el trabajo colaborativo con la metodología de la Lesson Study, se procede a confrontar estos hallazgos a la luz de las perspectivas de diversos teóricos. Este proceso permite establecer un diálogo enriquecedor con distintos autores, lo que a su vez facilita la presentación de nuevas comprensiones adquiridas a lo largo de mi desempeño profesional como profesora investigadora.

Para iniciar esta confrontación, es relevante retomar la pregunta que orientó la investigación, la cual, aunque se encuentra detallada en la tabla 9 del capítulo anterior, es esencial traer a colación en este diálogo pedagógico para ir fundando su respectiva respuesta: ¿De qué manera se reconfigura la práctica de la acción constitutiva de la evaluación mediante la reflexión colaborativa para visibilizar el pensamiento de los estudiantes del grado preescolar?

Estos hallazgos han ido surgiendo de manera gradual a partir de la reflexión que he venido desarrollando como profesora investigadora en el ejercicio de mi propia práctica, lo que me lleva con total pertinencia a citar, en este momento inicial de la discusión a Schön (1998), (citado por Herrera y Martínez (2018)) “la reflexión en la acción es la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo” (p. 17). Respaldado por el trabajo colaborativo mediante la metodología de la LS, que permite estos espacios.

A partir de lo expuesto, surge la tesis que la profesora investigadora ha construido, destacando la importancia del análisis reflexivo y colaborativo de las acciones de evaluación. Si bien la evaluación se erige como el foco central de la investigación, no se puede sortear la

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

150

inclusión de las acciones de planeación e implementación en este proceso. Estas últimas, abordadas de manera integral, contribuyen significativamente a la comprensión profunda de las prácticas educativas. Este enfoque se encuentra intrínsecamente ligado a un marco de referencia sólido, como la Enseñanza para la Comprensión (EpC). La adopción de este marco proporciona un acercamiento a las realidades contextuales de los estudiantes.

En esta fase de discusión, es preciso abordar elementos con relación a las fortalezas fomentadas en la práctica docente del investigador que fueron claves para que se establecieran las configuraciones en la acción constitutiva de evaluación (objeto de estudio) y por consiguiente en la planeación e implementación. Estas reflexiones surgen desde la Lesson Study como la metodología rectora del proceso de investigación. Al referirnos a la reflexión colaborativa, nos remitimos a comprender su considerable potencial para transformar la práctica. que como lo destaca Villalobos y de Cabrera (2009)

Cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, esto puede influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y pueden comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios (p. 141).

El trabajo colaborativo que se desarrolló se respalda con los diferentes instrumentos utilizados en los ciclos para ofrecer las valoraciones, observaciones y recomendaciones para fortalecer diferentes aspectos de la práctica de enseñanza. Es de resaltar el uso de rúbricas de valoración, escaleras de retroalimentación, retroalimentaciones cálidas y frías como se puede observar en los apéndices de los ciclos de reflexión P.I.E.R. y que fueron expuestos en las pentadas de narración que hacen parte del capítulo VI de este documento investigativo.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

151

A juicio de Rodrigues (2013) “la reflexión implica involucramiento de la persona, que observa, analiza, asume retos, define metas y actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa” (p. 50); es precisamente el involucrarse en la deconstrucción de la práctica lo que le permitió al docente investigador analizar, comprender y propender por fortalecer cada una de las acciones constitutivas ampliamente esbozadas en este informe. Dicho involucramiento fue de la mano de un par de compañeros docentes proactivos y entregados a su labor que propiciaron espacios de reflexión mancomunada, reflexiones propias de las situaciones vividas, aquellas que se dan durante el proceso de los ciclos

En última instancia, se sostiene que la práctica docente de la investigadora se consolidó mediante la instauración de un hábito reflexivo, así como la creación de una dinámica de intercambio de conocimientos en el grupo de trabajo Lesson Study. La comprensión actual destaca los múltiples beneficios derivados de la práctica reflexiva para fortalecer la enseñanza, especialmente cuando se lleva a cabo colaborativamente dentro de marcos metodológicos como la Lesson Study. Sin embargo, no se puede pasar por alto que la reflexión no es un proceso sencillo; demanda una considerable toma de decisiones, compromiso y dedicación.

El primer objetivo específico se erigió como el punto de partida esencial dentro de esta investigación para adentrarse en la complejidad del tema de estudio y esclarecer aspectos cruciales en la indagación, es así como desde este punto partimos a darle respuesta al interrogante de esta investigación: caracterizar los elementos de la acción constitutiva de evaluación, para identificar actuaciones que conlleven a mejorar las comprensiones en los estudiantes y las practica de enseñanza del docente investigador. Con relación a ese objetivo se logró hacer una caracterización de la acción constitutiva foco de estudio, identificando las

falencias que se tenía en estas, y por supuesto trabajando en el mejoramiento de las otras dos (planeación e implementación) entendiéndolo que este conjunto de acciones son las que dan forma y sentido a la práctica de enseñanza. Resulta difícil decir algo acerca de la calidad de un proceso o producto si no se evalúa (Moreno-Olivos, 2010, p.87).

Es así como dentro del proceso de planeación se tuvo en cuenta al detalle el plantear evaluaciones que no solo midieran el conocimiento adquirido, sino que también proporcionaran retroalimentación significativa y orientación para el aprendizaje continuo; como también el establecimiento de criterios claros, es decir una evaluación formativa; lo que permitió hacer un seguimiento a las comprensiones que iban desarrollando los estudiantes y por consiguiente estas terminaron repercutiendo en la toma de decisiones que la docente investigadora hizo en relación con su práctica de enseñanza. Una de las características principales de la evaluación formativa es que permite hacerle seguimiento al proceso de aprendizaje; es decir, la evaluación no sucede en un momento específico del curso, sino que debe tener lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (McMillan, 2001).

En el proceso de caracterización de la acción constitutiva de evaluación, se ha buscado desplazar el enfoque predominante de la heteroevaluación hacia una mayor participación activa de los estudiantes en diversas actividades evaluativas implementadas durante cada ciclo. Esto ha promovido, en varios momentos, autorreflexiones significativas, como la llevada a cabo mediante la rutina de pensamiento "El Semáforo" durante el desarrollo del ciclo P.I.E.R V. Esta estrategia no solo incentivó a los estudiantes a participar activamente, sino que también los animó a comprender y reflexionar sobre sus propios errores y áreas de mejora. Este cambio en el paradigma de evaluación refleja un compromiso con mejorar las comprensiones de los

estudiantes y el desarrollo continuo de estos. La promoción de interacciones y dialogados formativos entre profesores y estudiantes busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie y Timperley, 2007).

Retomando un poco el análisis que se realizó en la descripción inicial de la práctica de enseñanza al comienzo de la investigación, se revela que la evaluación de los aprendizajes se consideraba como un mecanismo para recolectar una nota que debía ser procesada en el boletín de cada periodo, no había un seguimiento formal escrito que diera cuenta de la situación de cada estudiante durante el proceso, sino solo al final de cada periodo se desplegaba la nota definitiva, En esencia, se estaba más orientado hacia la calificación que hacia la evaluación, distinción establecida claramente por Hamodi et al. (2015) en la figura 47.

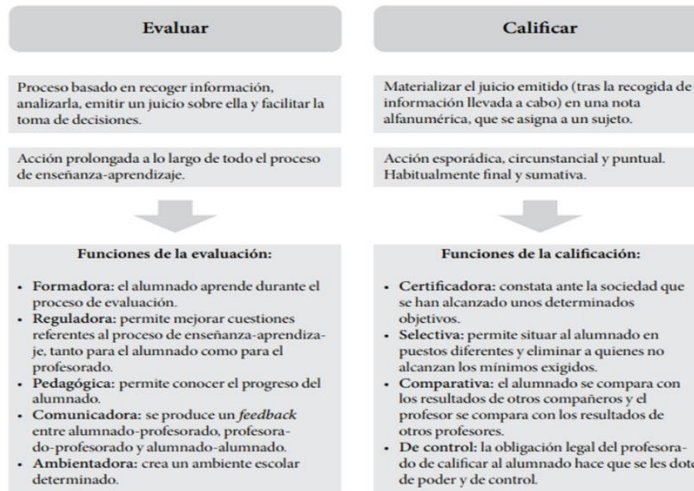
La reflexión colaborativa, derivada del análisis del ciclo III, propició la identificación de una significativa área de mejora en la práctica de enseñanza, específicamente relacionada con la comprensión y análisis detallado del proceso evaluativo en sí mismo. Este hallazgo señala un giro fundamental hacia una comprensión más profunda y holística de la evaluación, distanciándose de la mera asignación de calificaciones para abrazar un enfoque más enriquecedor y formativo para el aprendizaje. Recordemos la definición de evaluación formativa propuesta por Blacky William:

“La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION 154

de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida” (2009: 6).

Figura 50. Distinción entre evaluar y calificar.



Nota: Tomado de Hamodi et al., (2015, p. 150).

Por otro lado, los saberes obtenidos durante el seminario de Teoría de la Evaluación conllevaron a la ampliación de la perspectiva sobre la relevancia de dicho proceso. Emergió la necesidad de clarificar los criterios de evaluación para los estudiantes, definiendo los medios, técnicas e instrumentos requeridos para llevar a cabo una valoración continua en coherencia con los demás elementos implementados en la planificación y ejecución de los ciclos P.I.E.R.

Es pertinente precisar los alcances de los términos “medios”, “técnicas” e “instrumentos”. Como tal se atiende a la clasificación propuesta por Hamodi et al. (2015) en la tabla 10. Este enfoque preciso ofrece una sólida base para una evaluación integral y coherente acorde con los objetivos y modos de los ciclos de reflexiones P.I.E.R.

Tabla 10. Claridad frente a los términos medios, técnicas e instrumentos.

Medios	Pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes.
Técnic as	“Estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones” (Rodríguez e Ibarra, 2011: 71-72).
Instru mentos	“Herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” (Rodríguez e Ibarra, 2011: 71-72).

Como resultado de las reflexiones colaborativas, la docente investigadora se enfrentó a la necesidad imperante de diseñar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje mediante la aplicación de medios, técnicas e instrumentos rigurosamente definidos para medir el desempeño de la comprensión en cada ciclo. Este enfoque queda claramente plasmado en las rejillas de planificación, detalladas exhaustivamente en los ciclos IV y V.

La incorporación de herramientas como rúbricas, listas de chequeo, formatos de registro cualitativo y las propias rutinas de pensamiento con sus correspondientes retroalimentaciones, además de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, constituyen elementos sustanciales que la docente utiliza ahora de manera sistemática en su quehacer pedagógico. Este enfoque meticuloso confiere una mayor rigurosidad y sistematicidad a los procesos de evaluación continua.

Retomando el segundo objetivo específico: *implementar una propuesta pedagógica, didáctica y reflexiva basada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión y la lesson study*

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

156

con estudiantes de preescolar; es preciso señalar que la institución educativa donde se desarrolló este proyecto investigativo ostenta el modelo pedagógico constructivista, sin embargo, las prácticas de enseñanza que se venían desarrollando distaban mucho de este modelo. Es así como en el proceso de formación de la maestría en pedagogía la docente investigadora conoce el enfoque pedagógico de la enseñanza para la comprensión, configuración didáctica que soporta la investigación y que para Puentes (2001), la enseñanza para la comprensión es un enfoque pedagógico enmarcado dentro del constructivismo que pretende ayudar a los docentes en la creación de una nueva pedagogía. Es decir, se toma este enfoque para diseñar las planeaciones en este grado, nada alejado de la realidad del modelo que guía la institución.

A partir de la reflexión inicial llevada a cabo por la docente investigadora, tanto en la descripción de sus prácticas de enseñanza al comienzo de la investigación, como en la contextualización de su institución, se dedicó con empeño a implementar acciones destinadas a reconfigurar su práctica. Estas se alinearon con un marco orientado a enseñar con el propósito de cultivar la comprensión y visibilizar el pensamiento en los estudiantes. Como lo describen barrera y león (2014)

El Marco de la EpC es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente, a utilizar un lenguaje común y nos insta a trabajar en equipo, utilizando una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica. (p.27)

En este sentido se reconoce el cambio sustancial que se fue obteniendo en el proceso de planeación, a través del marco de la EpC de manera progresiva en cada ciclo, una planeación que cobro sentido y que pasó de la mera mención de los temas a trabajar cada día a una estructura de

trabajo solido donde se establecían metas de comprensión, un tópico generativo, unos desempeños de comprensión que guiaban las acciones y por supuesto valoraciones continuas. Todo esto apuntando como afirma Cifuentes (2015) a que.

La escuela puede contribuir al desarrollo de comprensiones profundas en los estudiantes, a través del desarrollo de aprendizajes reflexivos, es decir orientando al estudiante para que preste atención a lo que hace, aprovechando sus fortalezas, superando sus debilidades, gestionando oportunidades, poniendo en práctica los desempeños y transfiriendo el conocimiento al vivir diario. (p.74).

Un elemento importante de este marco de Enseñanza para la Comprensión, sustentado por Barrera y León (2014), es que.

lleva a un proceso de metacognición que se puede guiar con tres preguntas esenciales que todos nos debemos plantear, tanto docentes como directivos, y no cada veinte años, sino cada vez que comienza un año lectivo, un semestre; introducimos un nuevo concepto o creamos nuevas oportunidades de aprendizaje:

¿Qué queremos que nuestros estudiantes realmente comprendan? y ¿por qué?

¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes en la construcción de estas comprensiones?

¿Cómo sabremos, nosotros y ellos, que sus comprensiones se desarrollan? (p.27)

Lo anterior permitió guiar las estructuras de la planeación estableciendo metas de comprensión claras que permitían darle respuestas a esas preguntas. Todo esto a partir de un tópico generativo que “se refiere a aquellas ideas y preguntas centrales, que establecen múltiples

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION 158

relaciones entre estos temas y la vida de los estudiantes, por lo cual generan un auténtico interés por conocer acerca de ellos” (Escobedo et al., 2004, p. 532). Como se muestra en la figura 47, correspondiente al ciclo P.I.E.R III.

Figura 51. Tópico generativo y metas de comprensión del ciclo P.I.E.R III

I. PLANEACIÓN		
TEMA/TOPICO	-CONCEPTO ESTRUCTURANTE: Orden	MARCO (EPC, ABP, GAMIFICACIÓN u otros):
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ordena la carrera. 	<p>-PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: <i>(Enuncia el propósito de cada actividad, recuerda que lleva un qué, un para qué y un cómo):</i></p> <p>Introducir a los estudiantes de preescolar al concepto de números ordinales, enseñando el uso de palabras como "primero", "segundo", "tercero", etc. Procurando desarrollar habilidades de secuenciación y razonamiento lógico en estos, ayudándoles a comprender y comunicar el orden de eventos y objetos en diferentes situaciones; mediante actividades interactivas y juegos, donde los estudiantes participarán en la colocación de objetos en orden y creación de secuencias visuales.</p> <p>-METAS DE COMPRENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ CONTENIDO: Los estudiantes reconocerán los números ordinales básicos, como "primero", "segundo", "tercero", "cuarto", etc. ✓ METODO: Los estudiantes identificarán los números ordinales en diferentes situaciones, como en listas, lugares en una fila, etc. También deben poder ordenar objetos, personas o elementos utilizando los números ordinales de manera precisa. ✓ PROPOSITO: Los estudiantes integrarán los números ordinales en actividades que involucren el movimiento y la acción, como seguir instrucciones secuenciales para hacer ejercicios simples. ✓ COMUNICACIÓN: Los estudiantes expresarán de manera escrita y oral su comprensión sobre los números ordinales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enseñanza para la comprensión EPC.

Todo este entra majo que despliega la enseñanza para la comprensión (EpC) en la planeación de cada ciclo y por la cual se toma como marco en esta investigación que tiene como propósito fundamental reconfigurar la acción constitutiva de evaluación en las prácticas de enseñanza de la educación preescolar, presenta una propuesta poderosa que permite ir

estableciendo valoraciones continuas a lo largo de toda la planeación de clase, como lo muestra la figura 48. En ese sentido Escobedo et. Al (2004). Afirma.

El carácter continuo de la valoración se refiere a que ésta debe valorar no sólo el resultado del trabajo en sí mismo, sino, además, el proceso desarrollado en relación con las metas y los hilos conductores definidos de antemano.

Sólo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete, y no como un juicio externo que califica o descalifica sus acciones y logros. (p.533)

Figura 52. Valoraciones continuas planeadas y desarrolladas en el ciclo P.I.E.R IV

3. EVALUACION	
<p><i>Describir la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones. Este ejercicio tendrá en cuenta la observación que se hará, el tipo de instrumentos utilizados, etcétera.</i></p>	<p><i>Describe detalladamente cómo evaluó e hizo seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, lo que realmente hizo para evaluar y verificar comprensiones e identificar que los estudiantes realmente alcanzaron los objetivos o RPA.</i></p>
<p>Teniendo en cuenta que el objetivo de la Epc. es la <u>visibilización</u> del pensamiento, se propone observar las estrategias que se ponen en marcha para hacer visible el pensamiento de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La técnica que se usará para valorar la actividad inicial es la observación de los aportes u opiniones dadas por los estudiantes. Con este tipo de actividad se espera indagar sobre los conocimientos previos que estos tengan acerca del tema. Utilizando como instrumento el diario de campo. Se considera que la evaluación es diagnostica y servirá como punto de partida para el desarrollo del tema. Es una evaluación informal, de tipo oral. • Para la segunda actividad reforzaremos el concepto de suma y la identificación de los signos a través del juego "Adivina que" donde utilizaremos como técnica la observación y el análisis documental, registrando como evidencia las respuestas de los estudiantes en este juego, y las comprensiones que van teniendo sobre la temática que se está trabajando, esta evaluación será de tipo formativa, 	<p>El proceso de evaluación continua correspondiente a esta planeación, se diseñó para registrar paso a paso las comprensiones que fueran tendiendo los estudiantes con respecto al tema trabajado, cada una de las observaciones realizadas y registradas en el diario de campo fueron analizadas y sirvieron de insumo para consolidar la nota que se registró en la planilla institucional.</p> <p>Es así como en el primer momento de la clase cada aporte dado por los estudiantes producto de la rutina de pensamiento "veo, pienso y me pregunto" se registró en el diario de campo detallando los nombres de los estudiantes y sus aportes.</p> <p>-El segundo momento consto de dos actividades en la primera con el desarrollo del juego "adivina que" se observó la intervención y los aciertos de los estudiantes participantes, en la identificación de los signos de la suma y los ejemplos de flash card que hacían parte del tema trabajado.</p> <p>Todas estas observaciones y sus desenvolvimientos en las actividades se registraban paso a paso en el diario de campo.</p> <p>La segunda actividad de este momento que fue el desarrollo de ejercicios con material concreto fue registrada en una rúbrica de evaluación que constaba de 4 criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El resultado correcto de cada ejercicio - El trabajo en equipo - El orden en la actividad

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

160

Es así como desde la planeación del tópico generativo en cada ciclo, las metas de comprensión, la selección de rutinas de pensamiento, los desempeños de comprensión y las valoraciones continuas, se procuró visibilizar el pensamiento de los estudiantes, dándole potencia y valor a su voz, analizando cada aporte dado, retroalimentando sus comprensiones, ajustando desde los resultados que se iban obteniendo las planeaciones y evaluaciones, procurando una práctica de enseñanza más potente, donde hacer visible el pensamiento de nuestros estudiantes se convierta en un componente continuo de nuestras prácticas de enseñanza.

Finalmente se logró una comprensión más amplia de la evaluación en el nivel de preescolar, donde se dejó de lado el interés por la nota numérica, entendiendo el sentido de esta acción constitutiva sobre todo en ese nivel como un proceso continuo, mediado por retroalimentaciones, en palabras de Escobedo et al. (2004).

Esto significa, en primer lugar, que la valoración no debe “cerrar capítulos”; debe, por el contrario, servir para orientar las acciones siguientes tendientes a

qualificar ese mismo trabajo. La retroalimentación implica entonces que los estudiantes puedan volver muchas veces sobre las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas mejor (p. 533)

De esta manera, se estima que se ha llevado a cabo una discusión exhaustiva con el propósito de alcanzar el objetivo general de la investigación, lo que ha permitido analizar la reconfiguración de la acción constitutiva de la evaluación desde el marco de la reflexión colaborativa con la EpC, para promover la visibilización del pensamiento en los niños y niñas del nivel preescolar.

Capítulo IX. Conclusiones y Proyecciones

Hasta el momento se ha procurado hacer una descripción en torno, a la reconfiguración de la acción constitutiva de evaluación desde la reflexión colaborativa con la implementación de la EPC en las prácticas de enseñanza en el nivel de preescolar y a partir de lo cual en este momento se presentan las conclusiones producto del desarrollo del proceso de investigación y a la luz de los objetivos específicos que enmarcaron el trabajo investigativo.

En relación con el primer objetivo: *caracterizar los elementos de la acción constitutiva de evaluación para identificar actuaciones que conlleven a mejorar las comprensiones en los estudiantes y las prácticas de enseñanza de la docente investigadora*, se llega a concluir:

Que sin duda la acción constitutiva de evaluación ha revelado transformaciones sustanciales en la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Se ha logrado una caracterización detallada de esta acción, identificando falencias y enfocándose en el mejoramiento tanto de la evaluación como de las acciones de planeación e implementación, reconociendo su interconexión y su impacto integral en la práctica pedagógica.

El proceso de planeación ha sido revisado minuciosamente, destacando la importancia de diseñar evaluaciones que no solo midan conocimientos, sino que también proporcionen retroalimentación significativa y orientación para el aprendizaje continuo, así como la adopción de la evaluación formativa, con criterios claros y un seguimiento continuo, lo que ha permitido no solo evaluar, sino comprender y tomar decisiones informadas en la práctica de enseñanza.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

162

Se destaca la reflexión colaborativa, que, por su parte, ha señalado un área crucial de mejora relacionada con la comprensión detallada y holística del proceso evaluativo. Este cambio refleja un giro hacia una evaluación más enriquecedora, alineada con la definición de evaluación formativa; impulsando la necesidad de clarificar criterios y definir medios, técnicas e instrumentos coherentes.

Como resultado de las reflexiones colaborativas, la docente investigadora se ha visto compelida a diseñar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje con medios, técnicas e instrumentos rigurosamente definidos. La incorporación de herramientas como rúbricas, listas de chequeo y rutinas de pensamiento constituye ahora una parte integral de su enfoque pedagógico, confiriendo mayor rigurosidad y sistematicidad a los procesos de evaluación continua.

La investigación ha evidenciado una evolución significativa en la práctica de enseñanza, abriendo paso a la promoción de la participación activa de los estudiantes y una mayor sistematización y análisis en los procesos evaluativos.

En relación el segundo objetivo: *Implementar una propuesta pedagógica, didáctica y reflexiva basada en el Marco de la enseñanza para la Comprensión EpC y la lesson study con estudiantes de educación preescolar*, puede mencionarse:

Se perfilan desafíos considerables en la continuidad de la incorporación del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como marco para las próximas planeaciones, alineándolo con el modelo institucional y logrando una integración efectiva de los diversos componentes de la EpC. Procurando siempre establecer un enlace y una sinergia coherentes entre metas, desempeños, evaluación continua y su contextualización con un tópico generativo que sea abarcador y motivador.

Asimismo, se prestará especial atención a la definición de plazos adecuados que posibiliten el logro de las metas de comprensión establecidas. En lugar de abordar exhaustivamente cada uno de los desempeños propuestos, se optará por concentrarse en alcanzar la comprensión en las cuatro dimensiones que la caracterizan.

La propuesta de la EpC en la investigación se destacó por su capacidad para establecer valoraciones continuas a lo largo de la planificación de clase. Esta continuidad, implica valorar no solo el resultado final sino también el proceso desarrollado en relación con metas e hilos conductores previamente definidos. La participación activa y libre de los estudiantes en este proceso de evaluación se considera crucial para que la valoración se perciba como un apoyo y estímulo, alejándola de la noción de juicio externo que califica o descalifica.

Uno de los elementos principales destacados en estas conclusiones es la adopción de una comprensión más amplia de la evaluación en el nivel preescolar. Se abandonó el interés por las notas numéricas, y la evaluación se concibió como un proceso incesante mediado por retroalimentaciones, posicionándose esta como una herramienta que no cierra capítulos, sino que orienta acciones futuras.

Finalmente, abordando las conclusiones relacionadas con el tercer objetivo: *Analizar los cambios implícitos en la reflexión colaborativa con la lesson study en las prácticas de enseñanza al incorporar la EpC*, cabe señalar:

Es evidente que la dinámica en las clases en el nivel de preescolar debe evolucionar hacia un diálogo más interactivo, proporcionando espacios que permitan conocer los pensamientos de los estudiantes. Este proceso no implica un cambio abrupto y extraordinario; más bien, se trata de un ciclo de transformaciones graduales y secuenciales, motivadas para involucrar a los niños

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION

164

en nuevas perspectivas educativas. Se buscan oportunidades y entornos que estimulen la creatividad y la reflexión, tanto a nivel individual como en trabajo colaborativo, promoviendo la discusión en torno a preguntas significativas durante las sesiones de clase; así mismo se enfatiza el uso de lenguajes, tiempos y rutinas que hagan visible el pensamiento.

En el contexto de este proceso de Lesson Study, es crucial entender que la observación durante la implementación de las lecciones planificadas tiene como objetivo principal guiar a los docentes hacia situaciones de aprendizaje colaborativo. Esto busca transformar sus prácticas de enseñanza para lograr un aprendizaje efectivo en los estudiantes.

Se pone de manifiesto la importancia del análisis reflexivo y colaborativo en las acciones de evaluación, destacando su papel central en la práctica de enseñanza. Aunque la evaluación se sitúa como el punto focal, la integración de las acciones de planeación e implementación ha demostrado ser esencial para obtener una comprensión profunda de las prácticas de enseñanza. Este enfoque se encuentra intrínsecamente ligado a la Enseñanza para la Comprensión (EpC), proporcionando un acercamiento contextualizado a las realidades de los estudiantes.

Se resaltan las fortalezas cultivadas en la práctica reflexiva con la Lesson Study, como metodología rectora, la cual ha sido instrumental al facilitar la reflexión colaborativa y al proporcionar herramientas como actas de reuniones, retroalimentaciones y grabaciones, fundamentales para fortalecer diversos aspectos de la enseñanza. Establecimiento de un hábito reflexivo y la creación de una dinámica de intercambio de conocimientos en el grupo.

A pesar de la demanda que implica la reflexión, este proceso se revela como fundamental para potenciar la enseñanza, especialmente cuando se lleva a cabo colaborativamente dentro de marcos metodológicos. En conjunto, estas reflexiones y prácticas colaborativas han enriquecido

significativamente la labor educativa y han sentado las bases para futuros desarrollos y mejoras en la práctica de enseñanza.

En cuanto a las *proyecciones* que forja este trabajo de investigación:

En el contexto de las perspectivas que se desprenden de esta investigación, es fundamental destacar que el proceso llevado a cabo no solo proporciona una contribución sustancial en el presente, sino que también establece cimientos sólidos para investigaciones futuras. Estas futuras investigaciones tienen el potencial de ahondar de manera más profunda en la reflexión colaborativa de la acción constitutiva de evaluación, desembocando así en un enriquecimiento continuo y en la elevación del nivel de competencia profesional de los educadores.

Es imperativo dar continuidad a los procesos de reflexión colaborativa en el ámbito de la práctica de enseñanza, ya que esta se presenta como un terreno siempre propicio para mejoras y optimizaciones. Este proceso continuo exige un compromiso diario en constante crecimiento, aunque los frutos obtenidos resultan sumamente significativos al fortalecer las acciones constitutivas de la práctica docente y al incidir de manera positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Además, se resalta la importancia de fomentar espacios de diálogo institucional que propicien y alienten reflexiones colaborativas. Estos espacios no solo constituyen un medio para compartir experiencias y conocimientos entre pares, sino que también se erigen como catalizadores para la construcción colectiva de conocimiento pedagógico. El intercambio de ideas y la colaboración en el análisis de prácticas de enseñanza que pueden conducir a una

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTITUTIVA DE EVALUACION

166

comprensión más profunda y holística de estas, impactando positivamente en la calidad de la educación impartida.

Referencias

- Alba, J. & Atehortúa, G. V. (2021). *Seminario Teoría de la Evaluación*. Maestría en pedagogía. *Material del curso*. Universidad de La Sabana.
- Alba, J. A., Atehortúa, G. V. & Maturana, G. A. (s.f.). *La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica* (Documento borrador). Universidad de La Sabana.
- Álvarez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España.
- Blanco, GB, Verdeja, M. y Salvador, AC (2018). *La metodología Estudio de la lección en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula*. Investigación cualitativa en educación.
- Blythe, T. y colaboradores. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Paidós. Buenos Aires
- Blythe, T., & Ventureira, G. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente* (Vol. 5). Buenos Aires: Paidós.
- Braga, G., Verdeja, M., & Calvo Salvador, A. (2018). *La metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula*. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113. doi:10.17583/qre.2018.3167
- Carballo (2011). *El proceso de evaluación*.
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos*. *La evaluación educativa*. *Escuela básica, 1*, 67-102.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION
168

- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- Chiliquinga Campos, F. D., & Balladares Burgos, J. (2020). Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la Matemática. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 53-63.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa .. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- D' Amore, Bruno, Angeli Anna, Di Nunzio Mariangela & Fascinelli Elena. (2015). *La matemática: del preescolar a la escuela*. Chia: Universidad de La Sabana.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.
- Domingo, A. (2011). El profesional reflexivo (DA Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Escobedo, Hernán, & Bermúdez, Ángela, & Jaramillo, Rosario (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(27),529-534.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P., (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill.

Herrera González, J. D., & Martínez Ruiz, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pedagogía y saberes, (49), 9-26.

Hurtado, G. (2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle Vol. 11, No. 43, enero-junio, 2015: 21-60

Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), (27), 43-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>

I.E. Integrada Montelibano. (2018). Proyecto educativo institucional.

Latorre, A. (2008). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa / Antonio Latorre.

Litwin, E. (1997). Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós

López, M. (2011) Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica-REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 10, núm. 19, enero-julio, 2011, pp. 49-71. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Martínez, P. (2006). “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. Pensamiento & gestión, n°20, p: 165-193.

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION
170

Mason, J. (2006). En: VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

McMillan, J.H. (2001). Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction. Boston. MA: Allyn y Bacon.

Mendoza, I. S. (s.f.). La planeación de una clase. Eutopía, (16).

Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. Infancias Imágenes, 14(2), 89-100

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12).

Moreno- Olivos, Tiburcio. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo; muchas caras de la evaluación. Revista iberoamericana de educación superior, vol 1, num.2.pp.84-97.

Ortiz, M. E. (2009). Competencia matemática en niños en edad preescolar. Psicogente, 12(22).

Osorio Karime, López Alexis. (2014). La Retroalimentación formativa en el proceso de la enseñanza- aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. Revista iberoamericana de evaluación educativa.

Otálora, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga, (3), 121-130

Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación.

- Pérez, Á. I., Soto, E. y Serván, MJ (2010). Investigación-acción participativa y reconstrucción del pensamiento práctico de los profesores: estudios de lecciones y reflexión central. Una experiencia en España. *Investigación de acción educativa*, 18 (1), 73-87.
- Perez, M., Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Secretaria de educación distrital.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Preescolar, lineamientos curriculares. (1998). Cooperativa editorial magisterio.
- Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de educación nacional. (2014).
- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 289-305
- Rojas, M. T. (2012). *La investigación acción y la práctica docente*.

- Romero, Y. & Pulido, G. (2015). Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del colegio rural José celestino mutis I.E.D. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Sabana.
- Rubio González, J., & Gómez Francisco, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 96-119.
- Saiz Linares Ángela, & Susinos RadaT. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 393-411
- Saldarriaga, O. (2008). De la pedagogía al saber pedagógico: Notas para (un) saber del currículo. *Cuadernos de psicopedagogía*, 5, 73-88.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. A., Montero, L., & Vez Jeremías, J. M. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.
- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, p.p.115-148. Issn 0719-742X; E-Issn 0719-7624

RECONFIGURACION DE LA ACCIÓN CONSTUTUTIVA DE EVALUACION
173

Soto, E., & Pérez, A. (2011). Las Lesson Study ¿Qué son? Cuadernos de pedagogía, 147(65), 1-9.

Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. 95-126.

Tishman S., Perkins D. N., y Jay E. (1994) Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Buenos Aires: Aique.

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. Perfiles educativos, 39(158), 186-203.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa.

Villalobos, J., & de Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, (14), 139-166.

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. Revista Iberoamericana de Educación, 55(3).

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Interacções, 8(22).

Apéndices

Cada uno de los siguientes apéndices tienen habilitado la opción de enlace directo a Google Drive en donde se puede visualizar a detalle.

[.Apéndice 1.](#) Formato P.I.E.R III.

[Apéndice 2.](#) Instrumento de retroalimentación cálida y fría ciclo III

[Apéndice 3.](#) Diario de campo ciclo P.I.E.R III

[Apéndice 4.](#) Formato P.I.E.R IV.

[Apéndice 5.](#) Diario de campo ciclo P.I.E.R IV

[Apéndice 6.](#) Rubricas de evaluación implementadas en el ciclo P.I.E.R IV.

[Apéndice 7.](#) Formato de registro cualitativo de estudiantes ciclo P.I.E.R IV.

[Apéndice 8.](#) Instrumento de retroalimentación cálida y fría ciclo V

[Apéndice 9.](#) Formato P.I.E.R V.

[Apéndice 10.](#) Diario de campo ciclo P.I.E.R V

[Apéndice 11.](#) Matriz de ordenamiento y análisis.

[Apéndice 12.](#) Formatos ciclos P.I.E.R analizados por categorías