



Transformación de la Práctica de Enseñanza a partir de la Reflexión sobre el
Diseño de Planeación.

Jovanna Martínez

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
2020

Transformación de la Práctica de Enseñanza a partir de la Reflexión sobre el
Diseño de Planeación.

Jovanna Martínez

Trabajo de grado para obtener el Título de
Magíster en Pedagogía

Asesor

Mg. Gabriela Atehortúa Leguizamón

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía Cundinamarca, junio 2020

Dedicatoria

A Dios, por ser mi fortaleza y guía en cada momento de mi vida.

En memoria de mi madre Rosa, ejemplo de mujer y de ser humano, quien siempre me apoyó y me ánimo para alcanzar mis sueños, y que hoy desde el cielo sigue siendo el ángel que guía cada uno de mis pasos.

A mi esposo Antonio, por estar presente y nunca dejarme desfallecer en este camino de aprendizaje.

A mi hijo Santiago, por ser mi motor de vida para afrontar cada desafío personal y profesional.

A cada una de las personas de contribuyeron para alcanzar esta meta en la maestría en Pedagogía de La Universidad de La Sabana, compañeras, compañeros y docentes, por su calidad humana y su don de servicio.

Jovanna Martínez

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación del Distrito por abrir espacios para el desarrollo profesional docente en pro de la mejora de la educación.

A la Universidad de La Sabana por ser un espacio para el intercambio académico, a través de la investigación y la reflexión docente.

A mi asesora de investigación Gabriela Atehortúa Leguizamón por su paciencia y cada una de sus enseñanzas a lo largo de este proceso.

A mis compañeros y amigas de la maestría, en especial a Cristina, Erinn, Mariana, Dalia, Marcela y Milena, por su generosidad y por apoyar siempre con alegría y optimismo, cada fase de este proceso.

Al IED Alberto Lleras Camargo y a mis estudiantes, por posibilitar mí proceso de investigación.

Tabla de Contenido

1.	Antecedentes De La Práctica De Enseñanza	11
2.	Contexto En El Que Se Desarrolla La Práctica De Enseñanza	
	Estudiada.....	15
2.1	Contexto Institucional	15
2.2	Contexto De Aula	17
3.	Prácticas De Enseñanza Al Inicio De La Investigación.....	19
4.	Descripción De La Investigación	23
4.1	Pregunta De Investigación	24
4.2	Objetivo General	24
4.3	Objetivos Específicos	24
4.4	Enfoque.....	25
4.5	Alcance	25
4.6	Diseño.....	26
4.7	Categorías De Análisis.....	27
4.7.1	Categorías Apriorísticas.....	28
4.8	Instrumentos De Recolección De Datos.....	29
4.8.1	La Observación	29
4.8.2	Protocolo De Valoración De La Planeación.....	30
4.8.3	Matrices.....	30
4.8.4	Rúbricas De Valoración.....	33
5.	Ciclos De Reflexión	35
5.1	Ciclo 0: Estado Inicial De La Práctica De Enseñanza	36
5.1.1	Primeros Acuerdos.....	39
5.2	Ciclo 1: Empezando Con Una Estructura De Planeación.....	41
5.3	Ciclo 2: La Planeación Desde La Perspectiva Colaborativa.....	47
5.4	Ciclo 3: La Planeación Como Foco De Análisis	52
5.5	Ciclo 4: Consolidando Elementos Fundantes Dentro De La Planeación.....	58
5.6	Ciclo 5: Transformaciones De La Práctica De Enseñanza A Partir De La Planeación Profesional.....	61
6.	Análisis E Interpretación De Los Datos.....	67
7.	Hallazgos.....	69

8.	Conclusiones Y Aportes Al Conocimiento.....	71
8.1	Recomendaciones.....	75
9.	Bibliografía.....	766
Anexos.....		83

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías Apriorísticas.....	28
Tabla 1. Matriz Soporte Teórico Categoría y Subcategorías	32
Tabla 3. Matriz Categoría, Subcategorías, Evidencias E Instrumentos De Análisis.	32
Tabla 4. Rúbrica De Valoración Resultado Previsto De Aprendizaje	33
Tabla 5. Rúbrica De Valoración Desempeños De Comprensión	33
Tabla 6. Rúbrica De Valoración Propósito.....	34
Tabla 7. Criterios De Valoración Desempeños De Comprensión.....	41

Lista de Figuras

Figura 1. Línea De Tiempo Antecedentes De La Práctica De Enseñanza.	11
Figura 2. Adaptación Fases De La Metodología Lesson Study.....	11
Figura 3. Ciclo Pier Del Objeto De Estudio	35
Figura 4. Planeación Al Inicio De La Investigación.	36
Figura 5. Evidencias Tipo De Actividades Desarrolladas En El Ciclo 0	37
Figura 6. Evaluaciones Al Inicio De La Investigación.	38
Figura 7. Visibilización Del Pensamiento.	43
Figura 8. Diálogo Entre Estudiantes A Partir De La Imagen Que Observan.	43
Figura 9. Ficha De Higiene Oral.....	44
Figura 10. Rutina De Pensamiento “Antes Pensaba- Ahora Pienso”	49
Figura 11. Visibilización Del Pensamiento	50
Figura 12. Conceptualización Del Concepto: Fábula	50
Figura 13. Apartado De Planeación Referente Al Propósito.	51
Figura 14. Sugerencias Y Cuestionamientos Por Parte De Las Pares.	54
Figura 15. Argumentos Frente A Tener O No Una Mascota En Casa.....	55
Figura 16. Ejemplo De Autoevaluación.	56
Figura 17. Conceptos Estructurantes.....	57
Figura 18. Representaciones De Los Estudiantes A Partir De La Escucha.	60
Figura 19. Adivinanza Estructurada Por Parejas.....	60
Figura 20. Implementación En La Huerta Escolar	63
Figura 21. Rutina De Pensamiento “Conversación En El Papel”.	63
Figura 22. Relación Entre La Práctica De Enseñanza Y La Pedagógica.....	74

Resumen

Esta investigación describe, analiza y reflexiona alrededor de la práctica de enseñanza de una docente de básica primaria, permitiendo evidenciar las transformaciones generadas durante el proceso. Se desarrolla a partir de una propuesta para el diseño de planeación con tres elementos determinantes: el resultado previsto de aprendizaje, los desempeños de comprensión bajo el marco de la enseñanza para la comprensión y los propósitos; los cuales posibilitan un ejercicio de reflexión, previo, durante y posterior al quehacer pedagógico.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo; enmarcada dentro de la investigación acción y la metodología de las Lesson Study. Para ello, se desarrollan seis ciclos reflexivos sobre las acciones de la práctica de enseñanza, que permiten comprender las intenciones y las decisiones asumidas por la docente en su quehacer cotidiano, como profesional al que le confiere la enseñanza.

Al final, se evidencian cambios en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, marcando un antes y un después derivado de la reflexión sobre la propia práctica que conlleva entre otros, a determinar la planeación como eje estructurante de la enseñanza; generando un tipo de pensamiento crítico y reflexivo que permite anticipar las acciones de intervención y evaluación de los aprendizajes. Así mismo, el diseño de la planeación pensado desde lo colaborativo, posibilita espacios para el intercambio pedagógico, a partir de un lenguaje común frente a elementos propios de la enseñanza, promoviendo de esta forma comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Práctica de Enseñanza, Planeación, Lesson Study, Ciclos de Reflexión.

Abstract

This research describes, analyzes and reflects around the teaching practice of a primary school teacher, allowing to demonstrate the transformations generated during the process. It is developed from a proposal for planning design with three determining elements: the expected learning outcome, the performances of understanding under the framework of teaching for understanding and purposes; which allow an exercise of reflection, before, during and after the pedagogical work.

The research is carried out under a qualitative approach with descriptive scope; within the action research and the methodology of the Lesson Study. For this purpose, six reflective cycles are developed on the actions of the teaching practice, which allow to understand the intentions and decisions made by the teacher in her daily work, as a professional to which the teaching is given.

In the end, changes are evident in the actions constituting the teaching practice, marking a before and after; derived from reflection on one's practice, which entails, among others, to determine planning as a structuring axis of teaching, by generating a type of critical and reflective thinking, which allows to anticipate the actions of intervention and evaluation of learnings. Likewise, the design of the planning thought from the collaborative, allows spaces for pedagogical exchange, based on a common language against elements of teaching, thus promoting learning communities.

Keywords: Teaching Practice, Planning, Lesson Study, Reflection Cycles.

1. Antecedentes de la práctica de enseñanza

En el siguiente apartado, el lector encuentra la descripción de la trayectoria de la docente investigadora con el ánimo de reconocer antecedentes e hitos que han marcado y caracterizado su rol como profesional de la enseñanza en una línea de tiempo y que han brindado aportes para construir y enriquecer su práctica.



Figura 1. Línea de tiempo- Antecedente de la práctica de enseñanza.

Fuente: Creación propia

La docente investigadora se gradúa en el año 1998 como Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. En el año 1999 inicia su primer trabajo como docente de aula, en una institución privada de preescolar en la que labora hasta el año 2009. En este establecimiento, su función se centra en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta las dimensiones de desarrollo infantil: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa, de acuerdo con el lineamiento nacional (Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997). Para ello y en concordancia con (Vásquez, 2010) le corresponde:

Liderar acciones en la planeación, la intervención y la evaluación; de acuerdo con las directrices institucionales y teniendo en cuenta variables como la intensidad horaria, la edad de los estudiantes, el modelo pedagógico y las estrategias de enseñanza; entendidas estas últimas como los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados.

Por esa razón, en esta institución aspectos como contenidos, logros e indicadores de logros para la evaluación de los aprendizajes, están predeterminados, siendo

inmodificables y de fiel cumplimiento por parte de la docente, lo cual no le exige reflexionar sobre estas acciones determinantes.

Durante esta experiencia laboral, la docente investigadora obtiene los primeros aprendizajes con relación al dominio de grupo, influidos por los aportes entre pares y por la práctica misma, así como el diseño de actividades a partir del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; pilares del trabajo pedagógico en primera infancia que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes” (Ministerio de Educación Nacional).

Del año 2010 al 2014, la investigadora se desempeña como docente de aula del nivel de transición en una institución de carácter privado y mixto, en concesión con la Secretaría de Educación del Distrito. En este colegio, la docente asume las funciones de planear, intervenir y evaluar los aprendizajes de manera periódica y sistemática, bajo la supervisión del coordinador académico, quién realiza el seguimiento y control respectivo. Durante esta experiencia laboral, la docente centra sus acciones de enseñanza, en alcanzar el propósito propuesto para el grado, el cual hace referencia al dominio de la lectura y escritura en los estudiantes, significado un reto nuevo que se suma al conocimiento alcanzado en la institución anterior.

De acuerdo con esto, inicialmente tiene que deconstruir el imaginario respecto a que las temáticas académicas son determinadas y suministradas en su totalidad por parte de la institución, imaginario constituido en la primera experiencia profesional. Es así como tiene que aprender a realizar planeaciones de clase de manera autónoma, en concordancia con las directrices institucionales, articulando contenidos fruto de los acuerdos establecidos desde el área y el nivel, diseñando actividades, estrategias y formas específicas de evaluar que en el momento de la implementación se podrían tornar en acciones mecánicas, influenciadas por las prácticas de otros docentes, tales como dictados, planas, transcripciones del tablero al cuaderno y evaluaciones que tienen como fin, la reproducción memorística de los conceptos trabajados en clase, siendo sinónimo en ese momento de aprendizaje.

Dentro del aula predomina el trabajo individual, la organización permanente de los puestos en filas que impiden la interacción con el otro, pocos espacios de comunicación entre el docente y los estudiantes, tareas que deben ser desarrolladas

en silencio, como evidencia de manejo de grupo, la acción del estudiante se centra la mayor parte del tiempo, en recibir información de manera pasiva y ser objeto de calificaciones numéricas de orden acumulativo, en relación al cumplimiento de las tareas asignadas. En esta medida, el quehacer del docente se centra exclusivamente en lo que deben hacer los estudiantes, pero no en la reflexión de la práctica de enseñanza, ni en los modos de actuar, ni en las decisiones que se toman para construir conocimiento. Como aprendizaje adquirido en esta etapa, se resalta la responsabilidad en torno al cumplimiento riguroso de las obligaciones, de acuerdo a los parámetros exigidos frente a formatos y registros, en los tiempos establecidos; es decir aquellos diferentes a la enseñanza y el aprendizaje, pero que hacen parte de las funciones y que pertenecen a la gestión administrativa y que permiten organizar, coordinar, controlar, monitorear y hacer seguimiento a los procesos que se generan en la ejecución de proyectos y acciones, en atención a los objetivos formulados por la institución (Inciarte, Marcano y Reyes, 2006). Así mismo, se resalta el aprendizaje en el diseño de evaluaciones en las diferentes asignaturas, que permiten valorar los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

En el año 2015, la docente investigadora ingresa a la Secretaría de Educación del Distrito como docente de aula de básica primaria, en la jornada mañana, en un colegio público de la localidad de Suba, donde actualmente cumple funciones como directora de grado primero, con todas las asignaturas a cargo, excepto educación física. Al describir la práctica de enseñanza en esta última institución, la docente investigadora puede determinar la presencia de tres fases:

La primera, al inicio de la experiencia con Secretaría de Educación, en la que la docente retoma acciones frente al registro de fecha, temas y actividades en una planeación de clases, adaptando contenidos de acuerdo al nivel y a la asignatura, que sirven como ruta en el momento de la implementación y evaluación, pero que disminuyen las actuaciones del estudiante, limitándose a ser un receptor pasivo frente al aprendizaje.

La segunda fase, se caracteriza porque al pasar el tiempo, las acciones de la práctica de enseñanza se vuelven menos deliberadas, porque ya que no se centran en el cumplimiento de una tarea cuyo único fin es su entrega para posterior revisión de un

tercero. En consecuencia, se empieza a limitar la planeación, la intervención y la evaluación a un ejercicio esporádico e improvisado que surge durante el mismo desarrollo de la actividad, que no exige mayor esfuerzo y que por ende, es poco relevante, reteniéndose en acciones repetitivas de fácil dominio, construidas durante su trayectoria y referidas como lo expresa Hernández (1998) a la determinación de las teorías implícitas (creencias, intuiciones y saberes derivados del sentido común, de sus propias experiencias, y del saber contextual de cada situación) que el docente posee sobre las cuestiones didácticas.

Por último, en la tercera fase se evidencia un interés por describir y reflexionar sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza a partir de la propia experiencia, para generar transformaciones en las propias actuaciones profesionales, evidenciando la importancia de la planeación, intervención y evaluación de manera consciente y sistemática. Siendo esta última fase, permeada por los aprendizajes que se empiezan a construir durante la maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana.

2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA.

El siguiente apartado, permite situar al lector en el contexto institucional y de aula donde actualmente se desarrolla la práctica de enseñanza, reconociendo características particulares que la definen.

2.1 Contexto institucional

La práctica de enseñanza se desarrolla en un colegio público y mixto de la localidad de Suba. La institución cuenta con una población total de 3.314 estudiantes matriculados según cifras del SIMAT (Sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales), distribuidos en una única sede, en dos jornadas académicas: mañana y tarde, ofreciendo el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media; cuenta con un total de ciento catorce docentes que asumen los procesos de enseñanza.

Específicamente la sección de primaria, donde actualmente se desarrolla la práctica de enseñanza, objeto de estudio de esta investigación, tiene diecisiete docentes directores de grado y dos docentes de apoyo. Dentro de esta organización, hay tres docentes por cada nivel; los niveles de primero y segundo tienen apoyo del docente de educación física, las otras áreas del conocimiento son asumidas por el director de grupo; en los grados tercero, cuarto y quinto, las docentes rotan y dirigen la enseñanza de dos o tres asignaturas cada una, estos niveles cuentan con docentes de apoyo en inglés y educación física. Dentro de estas dinámicas propias de la institución, la docente investigadora evidencia que esta organización incide directamente en su práctica de enseñanza, al exigirle precisar la selección de los contenidos, determinando lo enseñable en cada área del conocimiento, es decir realizar un análisis de transposición didáctica en donde:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos

de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. (Chevallard, 1998, pág. 45)

En este sentido, es importante destacar que este ejercicio de transposición didáctica está anclado en el ejercicio de enseñanza del docente, quién como profesional de la enseñanza toma decisiones frente al análisis y acciones para poder llevar el saber al estudiante, permeado en algunas ocasiones por el desarrollo del plan de estudio o los textos guía que facilitan esta tarea.

Las familias que acceden a la institución son de nivel socioeconómico 1 y 2, con diferente procedencia (otras regiones del país), y composición, quienes viven en su mayoría en el mismo barrio o en sectores aledaños, muchos padres son exalumnos del establecimiento y escogen al colegio para la formación de sus hijos, por considerarlo uno de los mejores del sector.

En cuanto a las características de la institución, cuenta con una planta física amplia, con espacios adecuados en salones y áreas de descanso de acuerdo con el número de estudiantes, así mismo tiene cuatro salas de informática (una por ciclo) y una biblioteca dotada con diferente tipo de literatura, pero que no cuenta con un mobiliario apropiado para su uso. Cada aula de clase cuenta con puestos unipersonales, tablero en acrílico, computador con wifi y un parlante, elementos en buen estado que son utilizados en las clases habitualmente, como herramientas para despertar interés y curiosidad por parte de los estudiantes, así como para abordar y desarrollar temáticas propuestas, procesar información visual y auditiva o generar algún tipo de discusión o análisis, entre otros.

La institución tiene como lema en su PEI: “La construcción de comunidad educativa a través del desarrollo humano, la ciencia y la tecnología”, a través de un modelo pedagógico que se basa en “una pedagogía para el desarrollo integral humano” en donde hay una concepción del estudiante como un sujeto activo y protagonista en la construcción del conocimiento. Siendo el docente promotor de este lema y modelo, contribuyendo a la formación de personas con valores, capaces de interactuar con su medio, gracias a las herramientas que brinda la institución.

La filosofía de la institución se centra en los siguientes fundamentos y principios, consignados en el Manual de Convivencia del año 2020, los cuales orientan la labor educativa:

- El (La) estudiante como centro del aprendizaje.
- El conocimiento intelectual y práctico como base estructural del desarrollo.
- El (La) docente como orientador (a) y facilitador (a) del aprendizaje.
- La evaluación permanente como base del proceso de autoconstrucción y de enriquecimiento personal y colectivo.

En las acciones de enseñanza, la docente trata de integrar estos principios y fundamentos, aunque puede evidenciar que muchas veces queda sólo en el enunciado, ya que su práctica pone especial énfasis en el cumplimiento académico y en el alcance de las metas propuestas, dejando de lado los procesos individuales y el análisis de los resultados obtenidos, de esta forma, olvidando el carácter humano de la educación, que debe proveer de oportunidades para que los estudiantes se desarrollen y puedan superar las dificultades que surgen durante el proceso de aprendizaje, así como potencializar aquellas habilidades que emanan del mismo. De esta forma, alejando la función profesional del docente, quien más que ser un facilitador en el proceso se convierte sólo en la persona que proporciona información relevante para él sin ningún tipo de reflexión.

Muestra de estos fundamentos, es el seguimiento académico y convivencial de cada estudiante por parte de los docentes, orientación escolar y coordinación, quienes estructuran planes y rutas de atención de acuerdo con las situaciones específicas que se presentan, con el propósito de que sean superadas.

2.2 Contexto de Aula

Para la presente investigación hemos definido el aula como el contexto en donde se llevan a cabo todas las interacciones posibles que están presentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Está compuesto del espacio que puede ser físico o virtual y de otros factores que se relacionan y explican el fenómeno que se sucede en las interacciones. (Atehortúa, 2019)

Uno de estos factores se concibe en términos de intercambios socioculturales, que representa una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza (Gimeno & Pérez, 2002). Comprender su estructura, permite determinar las dinámicas que se desarrollan en su interior, a partir de las relaciones entre sus protagonistas.

El contexto de aula en el que se desarrolla la práctica de enseñanza, ubica a la docente investigadora como directora de grado primero en la jornada mañana con todas las asignaturas a cargo, excepto educación física. El grupo está conformado por treinta y seis estudiantes, quienes se encuentran entre los seis y siete años. El aula cuenta con un espacio amplio, que brinda la oportunidad de distribuir de diferentes formas los puestos unipersonales de los estudiantes, existe buena iluminación y cuenta con dispositivos tecnológicos que se utilizan de forma regular durante las clases. El clima predominante está enmarcado en relaciones interpersonales respetuosas, con normas establecidas de comportamiento y cuidado de los elementos del salón. Las clases se distribuyen en cinco horas diarias de cuarenta minutos y al ser orientadas casi que en su totalidad por la docente investigadora, son flexibles en cuanto al manejo del tiempo.

Sin embargo, a pesar de contar con los elementos necesarios para el aprendizaje, la docente investigadora reconoce que no aprovecha en su totalidad, por ello al detenerse y reflexionar sobre su práctica de enseñanza, logra determinar que sus acciones nunca han sido observadas con detenimiento, así como tampoco pensadas con un propósito de crecimiento profesional.

De esta manera, empieza por determinar que la planeación de clase que maneja dista mucho de una planeación profesional, ya que sólo se centra en un registro de actividades operativas y aisladas que no tienen una intención clara frente al aprendizaje y que no responde al modelo pedagógico, ni tampoco a los fundamentos de la filosofía de la institución, al desconocer al estudiante como protagonista activo en la construcción del conocimiento. Es así, que a partir de los aprendizajes que construye en los diferentes seminarios de la Maestría en Pedagogía y el inicio de la reflexión de la propia práctica, reflexiona que se hace necesario como lo expresa De Márquez (2008) que el profesional de la docencia se deslinde del profesor simplista que cumple con su rutina escolar con una visión limitada del potencial del estudiante.

3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

En el siguiente apartado, se describe la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, determinando sus características más relevantes, al representar “un fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otros u otros sujetos aprendan algo” (Alba & Atehortúa, 2018). En este sentido, se detallan sus acciones constitutivas de planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes

La planeación, según Feldman (2010) es una actividad intencional y anticipada, que marca una intención frente a los principios que deben orientar la enseñanza y la actividad escolar, la cual tiene como componentes principales: las intenciones de la unidad, el curso o la clase, la selección de contenidos, su organización y secuencia; y, por último, las estrategias, tareas y actividades que harán posible cumplir con las intenciones del programa. De acuerdo a esta definición, la docente investigadora refiere que la planeación que desarrolla en ese momento, no tiene en cuenta los componentes sugeridos por el autor, además la concepción que tiene de esta acción de la práctica de enseñanza, se limita a un formato, en donde, de forma general registra la fecha, el tema y las actividades que va a desarrollar, siendo un ejercicio que realiza en un cuaderno de forma individual, semanalmente y de acuerdo a la asignatura, sirviendo como guía el plan de estudios del nivel, además, no se tiene en cuenta factores como el tiempo, la organización del salón, las formas de interacción y participación, los recursos para desarrollar las actividades ni forma de evaluar los aprendizajes, alejando así, la perspectiva profesional de la docente frente a su quehacer pedagógico.

De esta forma, el uso que hace la docente dista del significado real de una planeación de clase, porque no basta con enumerar una serie de actividades sin que tengan un propósito claro que respondan a un aprendizaje esperado y que no tome en cuenta, muchas veces, las directrices propuestas dentro de las políticas nacionales, que se relacionan específicamente con el macro currículo, al señalar las grandes líneas del pensamiento educativo, las grandes metas, reguladas por disposiciones legales,

resoluciones y leyes (Espinoza, 2019), producto de un proceso de construcción de consensos en el que intervienen científicos, especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios, maestros, quienes han establecido los objetivos, destrezas, contenidos comunes a nivel nacional o criterios metodológicos generales y de evaluación (Zerda, 2019); tales como los estándares de competencia y los derechos básicos de aprendizaje o el mismo modelo pedagógico y PEI de la institución, relacionados con el meso currículo, que se materializa en el proyecto de la institución, permitiendo concretar el macro currículo en propuestas didácticas adecuadas a su contexto específico, y a los fines y principios del sistema de gestión de la institución (Espinoza, 2019). De esta forma, no se evidencia la dimensión reflexiva y dinámica en la que el docente diseña su planificación de manera previa y consciente que trace la ruta de sus acciones de enseñanza.

En cuanto a la implementación, definida por Feldman (2010) como “gestión de clase”, hace referencia a los aspectos organizativos, uso del tiempo, ritmo y variaciones que deben introducirse en el curso de cada actividad para promover el aprendizaje dentro de un ambiente favorable y propicio para su desarrollo, en esta medida, la docente investigadora organiza actividades mecánicas y repetitivas, con una participación limitada por parte de los estudiantes, en donde su papel se centra en recibir información, registrarla en los cuadernos y luego exteriorizar de manera puntual en las evaluaciones; los conocimientos previos no son punto de partida para el aprendizaje; así mismo, la disposición del salón en filas, con el propósito de mantener el orden, el silencio e impedir de esta forma espacios de diálogo entre pares durante las actividades.

Por otro lado, en las prácticas iniciales de la docente es posible evidenciar que la comunicación predominante es de tipo vertical, donde se concentran los esfuerzos en sancionar las conductas de indisciplina o reforzar aquellas conductas que parecen apropiadas. Los recursos más utilizados dentro del ambiente de aula se relacionan con el tablero y los marcadores, los cuales son indispensables para determinar lo importante de cada concepto por parte del docente y luego, ser reproducido en forma escrita por parte del estudiante. Estas acciones explican los conceptos que subyacen en este momento inicial, la uniformidad es dominante frente al aprendizaje, con espacios

mínimos para visibilizar las comprensiones alcanzadas y usar el conocimiento en situaciones reales, es decir una enseñanza en donde, como lo expresa Canfux (1996)

El profesor generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad. (p.11)

Es decir, la docente da gran importancia a la información y a los contenidos, centrándose sólo en una de las cuatro dimensiones de la comprensión de acuerdo al marco de la EPC (el cual coloca la comprensión como punto central para el aprendizaje) referente a la de contenido o conocimiento; dejando de lado las otras tres dimensiones: método, propósitos y formas de comunicación, las cuales juegan un papel decisivo al determinar de forma puntual lo que se busca que los estudiantes comprendan, cómo lo van a realizar y para qué les sirve; desconociendo además, el rol activo y protagónico de ellos en el aprendizaje.

Finalmente, frente a la evaluación, entendida como un proceso que permite la toma fundamentada de decisiones por parte del docente, a partir de la información obtenida de la forma más sistemática y de la realización de ponderaciones o juicios basados en criterios (Feldman, 2010); la predominante al inicio de la investigación, es de orden sumativo, cuantitativo y memorístico, la cual determina lo aprendido de un tema en una sesión o como producto de un período académico, a través de pruebas escritas en un alto porcentaje, que posibilita una calificación numérica frente al resultado final obtenido por el estudiante, de igual manera, le permite tener conocimiento frente a lo que sabe o no el estudiante, pero no le permite reflexionar sobre los procesos de desarrollo de manera individual, además al tener un alto grado memorístico, puede llegar a desarrollar aprendizajes superficiales de fácil olvido, con dificultad para usarlos en otras circunstancias (Moreno, 2016).

Dentro de la planeación, la evaluación se menciona de forma general, pero no se determinan los criterios de valoración frente a los aprendizajes, ni se socializa a los estudiantes lo que se espera de ellos, tampoco los instrumentos que se utilizan para

evaluarlos, es decir no representa una acción que le permite al docente reflexionar sobre su propio quehacer, sino más un mecanismo de control que le permite soportar con evidencia la aprobación o reprobación de una asignatura, en esta medida, se desconoce la importancia de la evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a lo expresado por Díaz & Hernández (2002)

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso. (p. 352)

4. Descripción de la investigación

En el siguiente apartado el lector encuentra la descripción de la investigación, a partir del objeto de estudio, así como la justificación, formulación de la pregunta, objetivos propuestos, forma de recolección de los datos y las categorías y subcategorías que permitieron el análisis de la información, para dar soporte y validez al proceso desarrollado.

La investigación tiene como objeto de estudio la práctica de enseñanza, singular, dinámica y compleja (Alba, 2017), con comportamientos específicos en su desarrollo, que permiten tener una impronta propia a cada docente. Por ello a partir de la observación, descripción y análisis de las acciones constitutivas: planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes, se busca comprender, reflexionar y generar nuevos significados en dicha práctica de enseñanza. De esta forma, propiciar un escenario reflexivo y crítico del docente en su cotidianidad, resaltando el carácter profesional de su labor, sujeto a mejora y perfeccionamiento.

De igual manera el artículo 4 del decreto 1278 de 2002, expresa que la función docente de carácter profesional implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, que incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos; indicando así, que estas funciones representan las responsabilidades frente a la enseñanza, pero en algunas ocasiones se aleja de ellas por el manejo que le da el docente, sin querer decir que no se realicen, pero que caen en un ejercicio de prácticas rutinarias y mecánicas, que repiten modelos, concepciones e imaginarios internalizados con el paso del tiempo y que se arraigan en una zona de confort que impiden cuestionar, reflexionar y nutrir estos procesos determinantes del quehacer docente.

De esta manera, en un proceso de formación que busca la profesionalización de la práctica de la docente investigadora, se manifiesta la necesidad de pensar en las acciones constitutivas, para comprenderlas y ajustarlas a un ejercicio consciente y deliberado que permita generar mejoras. Por ello, se determina que en la práctica de

enseñanza existen vacíos frente a la planeación, la cual representa el eje estructurante de la enseñanza, al permitir anticipar y organizar la ruta, en cuanto a aprendizajes esperados, selección del contenido, diseño de actividades y estrategias, insumos y forma de evidenciar los aprendizajes; es decir, que ante la ausencia de un ejercicio sistemático de la planeación, se afecta directamente la intervención y la evaluación, así como puede interferir en la construcción de aprendizajes y la reflexión sobre el propio desempeño profesional.

4.1 Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la investigación se centra en la práctica de enseñanza, a partir de la observación y análisis de las acciones que realiza la docente para mejorar la misma, se genera la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los elementos que deben estar presentes en la planeación profesional de una docente de básica primaria?

4.2 Objetivo General

Siguiendo el planteamiento de la pregunta generada en la investigación se formula como objetivo general:

- Transformar la práctica de enseñanza a partir de la reflexión sobre la acción de la planeación y sus elementos.

4.3 Objetivos específicos

Teniendo en cuenta el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la práctica de enseñanza en relación a sus acciones constitutivas: planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes.
- Reconocer la importancia de la planeación en la práctica de enseñanza y su incidencia en la intervención y la evaluación de los aprendizajes.
- Identificar como elementos que se deben incluir dentro de una planeación profesional.

- Describir los cambios que se generan en la práctica de enseñanza a partir del diseño de una planeación profesional.

4.4 Enfoque

El enfoque de la investigación es cualitativo, Hernández, Fernández & Baptista (2014) indican que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358), a partir de la recolección de datos que permiten describir y comprender el fenómeno de estudio, privilegiando la construcción de los instrumentos propios de acuerdo con las circunstancias reales que contextualizan su objeto de estudio (Cisterna, 2007).

Este tipo de investigación se ajusta al objeto de estudio, ya permite enfocar la práctica de enseñanza como fenómeno, en su escenario cotidiano, el cual posibilita observar y valorar las actuaciones de sus protagonistas y donde el docente específicamente, se convierte en el investigador idóneo para describir, reflexionar y generar transformaciones en su propio quehacer, para mejorar y potenciar su desarrollo profesional.

El desarrollo de la investigación cualitativa, permite evidenciar como posibles dificultades, que se puede caer en el error de no ser específico frente a lo que se desea estudiar del fenómeno, abarcando muchos aspectos sin profundizarlos, que pueden generar confusión; así mismo, si no se establecen los instrumentos para la recolección de datos, la investigación puede perder peso y validez, o sencillamente no permitir describir y comprender el fenómeno. Aspectos que fueron solventados durante el proceso de investigación, al delimitar en primera medida el objeto de estudio, centrado en las prácticas de enseñanza, así como establecer instrumentos que permitieran recoger y analizar información en las diferentes etapas, para evidenciar el comportamiento y los cambios generados.

4.5 Alcance

El alcance de la investigación es de orden descriptivo, como señala Hernández Sampieri (2014) se centra en describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través

de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes; es decir en el caso particular, el fenómeno estudiado es la práctica de enseñanza, específicamente en el diseño de la planeación y su incidencia en la enseñanza, a través de la recolección de datos de orden cualitativo que permiten la comprensión del fenómeno.

4.6 Diseño

La investigación se enmarca en el diseño de la investigación acción. Elliott (1990) la define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. En esta misma línea Sandín (2003) expresa que la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de esta. Por ello, se determina este diseño porque ubica al docente como investigador de su propia práctica, a partir del análisis de sus acciones en su contexto natural, es decir donde desempeña la función de enseñanza, para generar reflexiones críticas frente a la misma; de esta manera, el investigador como sujeto de la investigación aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación) con el propósito de describir, interpretar establecer relación o explicar el fenómeno estudiado (Arellano, 2000).

En este diseño, la docente investigadora a través de la metodología de las Lesson Study, entendida como el estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza, centrado en el diseño del estudio de una lección (Soto & Pérez, 2013), a partir de encuentros con pares académicos que observan, analizan y retroalimentan la misma, desde el punto de vista pedagógico para perfeccionar la práctica, es decir, esta metodología presupone una comunidad profesional de práctica más que una actividad de individuos en solitario (Elliott, 2015). Es decir, permite una convicción compartida por docentes e investigadores sobre la experimentación de la teoría, reformulando hábitos, actitudes y creencias arraigadas en el proceso educativo, que lleva a desaprender y reaprender componentes gracias a la experiencia en los contextos cotidianos de la práctica (Pérez, Soto y Serván, 2015); donde gracias a la observación y la retroalimentación por otros

docentes que se interesan en el estudio del fenómeno, se construyen comprensiones individuales sobre la propia práctica con miras a la mejora.

Para ello se sigue la ruta de las fases propuestas en donde se llega a lenguajes comunes entre los participantes que permiten realizar ajustes y mejorar las acciones de enseñanza ciclo a ciclo, a partir de las sugerencias y cuestionamientos de los pares, en este caso, estudiantes de la maestría (grupo de asesoría) y asesora del proyecto, permitiendo generar ciclos de reflexión por parte de la docente investigadora y los cuales, se describen en el siguiente capítulo de forma más específica.

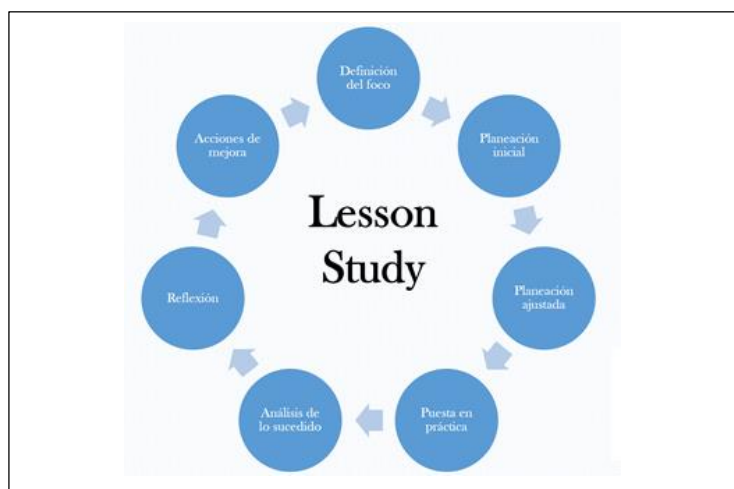


Figura 2. Adaptación fases de la metodología Lesson Study
Fuente: Soto, E., & Pérez, A. (2013). Guía Lesson Study. Cuadernos de pedagogía, 65.

4.7 Categorías de análisis

Hernández et al. (2014) definen las categorías como conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado, que guardan cualidades similares y que surgen a partir de los registros en los instrumentos, durante el proceso de investigación (p.429).

De esta forma, las categorías de análisis le permiten a la docente investigadora organizar, describir y comprender el fenómeno de estudio, centrándose en aspectos relevantes y específicos que surgen a partir de la información recolectada. Estas categorías se clasifican en apriorísticas y emergentes, las primeras surgen en el diseño de investigación de forma previa al trabajo de campo y las segundas, se construyen

durante el desarrollo de la investigación, penetrando en aspectos más profundos frente al objeto de estudio (Cisterna, 2007).

4.7.1 *Categorías Apriorísticas.*

Estas categorías surgen a partir de las primeras reflexiones y se centran en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, determinan conceptos sensibilizadores, que denotan la capacidad del investigador de penetrar en aspectos más profundos del objeto de estudio (Cisterna, 2007).

Tabla 1. Categorías apriorísticas.

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría
Práctica de enseñanza	Planeación	Desempeños de comprensión
		Propósito
	Implementación	Resultado previsto de aprendizaje
		Estrategias de enseñanza
Evaluación	Criterios de evaluación	

Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo del proceso de investigación, se decide saturar en primera instancia la planeación, tomándola como punto de partida para la reflexión sobre la práctica de enseñanza al ser su eje estructurante, realizando un estudio en profundidad sin desconocer la relación directa con las otras dos categorías: intervención y evaluación de los aprendizajes.

Así, la planeación se establece como categoría de análisis al representar una acción intencional y anticipada que requiere un ejercicio de pensamiento y reflexión por parte del docente frente a los principios que orientan la enseñanza (Feldman, 2010), los cuales obedecen a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines educativos y a las características de los sujetos que aprenden (Quintero, Zuluaga y López, 2003), así como, la consideración de las variables situacionales en las que pone en práctica su diseño (Anijovich, 2009).

Dentro de esta categoría, emergen como subcategorías de análisis los desempeños de comprensión, los resultados previstos de aprendizaje y los propósitos, al determinar que son los elementos principales que estructuran y direccionan la planeación docente, describiendo y analizando su comportamiento ciclo a ciclo.

Por ello se construye el concepto que representa cada uno dentro de la investigación: desempeños de comprensión hacen referencia a un conjunto de actividades que diseña el docente con un propósito claro, para alcanzar los resultados previstos de aprendizaje, propician oportunidades para: visibilizar el pensamiento (Ritchhart, 2014), establecer conexiones con los saberes previos, desarrollar la comprensión (Stone, 1999) y hacer uso de ella de manera flexible en otro tipo de situaciones. Se organizan de manera secuencial, variada y creativa, exigiendo un papel protagónico por parte del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje; resultados previstos de aprendizaje son las declaraciones (EQF, 2005) del docente frente a las comprensiones que se busca desarrollar al culminar una situación de aprendizaje, siendo observables y mensurables (López, 2005), es decir, permiten determinar lo evaluable dentro del aprendizaje, a partir de lo que el estudiante es capaz de hacer y los propósitos definen la intención específica y coherente del docente frente al desempeño de comprensión, su conjunto contribuye al alcance del resultado previsto de aprendizaje.

4.8 Instrumentos de recolección de datos

Para Hamodi, C., López, V. & López, A. (2015) citando a Rodríguez e Ibarra, (2011), los instrumentos son herramientas reales y tangibles utilizadas por el evaluador para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos, a través de técnicas entendidas como las estrategias que se utiliza para recoger información Hamodi et al. (2015), citando a Rodríguez et. al. (2011); en ese sentido, se puede evidenciar, recolectar, analizar y comprender los datos obtenidos durante el proceso de investigación en relación con el objeto de estudio. Estos instrumentos son: protocolo de valoración de la planeación, matrices y rúbricas de valoración, que permite entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano (Hernández Sampieri, 2014).

4.8.1 La observación

Es la técnica utilizada en la investigación para recoger información, tal como lo plantea Cisterna (2007)

Desde la perspectiva de la descripción fenomenológica, permite apreciar los hechos en su escenario natural de ocurrencia y debe conducir a la apropiación de las “esencias” de los fenómenos; permitiendo llevar al análisis de las situaciones que ocurren en diferentes momentos y ver sus comportamientos y variaciones.

Esta técnica, se utiliza en los videos de clase, trabajos de los estudiantes y acciones que desarrolla la docente, permitiendo convertir en dato para abordar el objeto de estudio.

4.8.2 Protocolo de valoración de la planeación.

Este instrumento permite la revisión de manera colaborativa de la planeación, a partir de una estructura en la que se posibilita retroalimentación, para generar ajustes y la toma de decisiones que apunten a la mejora del diseño inicial y, por ende, en la implementación y evaluación de los aprendizajes.

Este protocolo se conforma por siete pasos; el primero permite describir al actor principal, la planeación diseñada; el segundo, aclara las inquietudes de los pares académicos; el tercero, la revisión de criterios frente a los desempeños de comprensión propuestos; el cuarto, la valoración con argumentos de los aspectos positivos de la planeación; el quinto, socialización de preocupaciones y sugerencias, frente a las acciones planteadas; el sexto, acciones de mejora a partir de la reflexión y el séptimo y último paso, la valoración final frente al ejercicio. (Ver anexo 1)

4.8.3 Matrices.

Es un instrumento que permite hacer coherente en el proceso de investigación, constituye un medio práctico de ubicación de aspectos de análisis (Quintana, 2006), conformado por filas y columnas, en donde se relacionan entre sí los elementos o factores que la componen, dando soporte y coherencia a la investigación.

Durante el proceso desarrollado, permiten entre otros, relacionar teóricamente la categoría propuesta con las subcategorías declaradas, a partir de varios autores, para servir como referente en la construcción del propio concepto.

Tabla 2.

Matriz soporte teórico categoría y subcategorías.

Categoría / Soporte teórico	Subcategoría	Soporte teórico
<p>Planeación</p> <p>Es una actividad intencional y anticipada, que marca una intención frente a los principios que deben orientar la enseñanza y la actividad escolar, la cual tiene como componentes principales: las intenciones de la unidad, el curso o la clase, la selección de contenidos, su organización y secuencia; y por último, las estrategias, tareas y actividades que harán posible cumplir con las intenciones del programa (Feldman, 2010)</p> <p>La planificación involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. (Anijovich, 2009)</p> <p>El proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines educativos, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que</p>	<p>Desempeños de comprensión</p>	<p>Los Desempeños de comprensión son el corazón del aprendizaje pues son acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión... Las acciones con reflexión son Desempeños de comprensión. (Barrera & León, 2014).</p> <p>Los desempeños de comprensión, por su propia definición deben llevar al estudiante más allá de lo que este ya sabe. (Perkins & Blythe, 2005).</p> <p>Los desempeños de comprensión son desempeños flexibles que exigen ser pensados, elegidos y nivelados por el docente (Perkins,1998)</p>
	<p>Aprendizaje esperado</p>	<p>Según el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (2005), “los Resultados del Aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje”.</p> <p>Los resultados esperados del aprendizaje “son los efectos que quieren conseguirse con el aprendizaje. Los resultados expresan el comportamiento (acción) que debe mostrar el aprendiz al finalizar el proceso de aprendizaje. Los resultados, al ser comportamientos, son hechos observables y</p>

aprenden. (Quintero, Zuluaga y López, 2003)	mensurables, con lo cual se puede evaluar el aprendizaje. (López Camps, 2005; García Martín et al., 2012).
Propósito	<p>Los profesores deben elaborar desempeños de comprensión que apoyen las metas de comprensión. (Perkins & Blythe, 2005). En este caso, el aprendizaje esperado.</p> <p>Las actividades pueden ser consideradas como recursos para el logro de ciertos propósitos. (Feldman, 2010).</p>

Fuente: Elaboración Propia

También se utiliza para relacionar las subcategorías y los instrumentos de análisis a partir de las evidencias recolectadas, durante el proceso de investigación, determinando la información que se recolecta para convertirla en dato, que permite ver el comportamiento y los cambios durante un período de tiempo.

Tabla 3.

Matriz categoría, subcategorías, evidencias e instrumentos de análisis.

Categoría	Subcategoría	Evidencia	Instrumentos
Planeación	Desempeños de comprensión	Rejilla/ planeación Videos	Protocolo Matriz
	Resultado previsto de aprendizaje	Trabajos de los estudiantes	Rúbrica valoración
	Propósito		

Fuente: Elaboración Propia

De igual manera se utiliza para evidenciar las fases de planeación, implementación y evaluación, a partir de la matriz o rejilla de la Lesson Study, completando de esta forma un ciclo de reflexión completo, soportado con evidencias a partir de fotos, audios y videos, frente a esto, Sherin (2004) citado por Hermida (2013), expresa que se promueve el análisis de la enseñanza de formas muy diferentes a la práctica habitual, favoreciendo una perspectiva analítica para la toma de conciencia y el seguimiento de cambios y transformaciones.

4.8.4 Rúbricas de valoración.

Las rúbricas son instrumentos que ofrecen descripciones consecuentes con el criterio establecido en diferentes niveles de desempeño, permitiendo dar consistencia a la evaluación (Sotomayor, Ávila & Jéldrez, 2015). En el caso de esta investigación se utilizan para evaluar las subcategorías declaradas y ver su comportamiento y características durante la investigación.

Tabla 4.
Rúbrica de valoración resultado previsto de aprendizaje.

Rúbrica resultado previsto de aprendizaje			
Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel avanzado
Pertinencia	Los resultados previstos de aprendizaje no son pertinentes ni guardan relación con los desempeños de comprensión.	Los resultados previstos de aprendizaje se relacionan de forma pertinente con algunos desempeños de comprensión.	Los resultados previstos de aprendizaje se relacionan de forma pertinente con los desempeños de comprensión.
Claridad	Su enunciado es poco claro y puede causar confusión frente a lo que se espera del estudiante al culminar una situación de aprendizaje.	Existe una intención frente a lo que se espera del estudiante al culminar una situación de aprendizaje, pero no es claro el enunciado.	Su enunciado es claro y concreto frente a lo que se espera del estudiante al culminar una situación de aprendizaje.
Criterios	Define criterios concretos para evidenciar las comprensiones alcanzadas frente al aprendizaje propuesto.	Define algunos criterios para evidenciar las comprensiones, pero no se relacionan con el aprendizaje esperado.	Define criterios concretos para evidenciar las comprensiones alcanzadas frente al aprendizaje propuesto.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 5.
Rúbrica de valoración desempeños de comprensión.

Rúbrica desempeños de comprensión			
Criterio	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel avanzado
Propósito	No se diseña bajo un propósito claro que	Se diseña de manera parcial bajo un	Se diseña bajo un propósito claro que

	permita desarrollar y mostrar de manera flexible el conocimiento y la comprensión.	propósito que buscar desarrollar y demostrar de manera flexible el conocimiento y la comprensión.	permita desarrollar y demostrar de manera flexible el conocimiento y la comprensión en contextos nuevos.
Secuencia	Las acciones no están organizadas secuencialmente, por lo cual no permiten alcanzar el resultado previsto de aprendizaje.	Las acciones tratan de tener una secuencia, pero esta no es clara, interfiriendo con el resultado previsto de aprendizaje.	Las acciones están organizadas secuencialmente y permiten alcanzar el resultado previsto de aprendizaje.
Participación	No permiten involucrar activamente a los estudiantes en las situaciones de aprendizaje frente al propósito planteado.	Permiten una participación parcial de los estudiantes en las situaciones de aprendizaje frente al propósito planteado.	Permiten involucrar activamente a los estudiantes en las situaciones de aprendizaje frente al propósito planteado.

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 6.
Rúbrica de valoración propósito.

Criterio	Rúbrica propósito		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel avanzado
Coherencia	Su enunciado no tiene coherencia frente al desempeño de comprensión, siendo confusas las ideas que lo conforman.	Su enunciado es algo coherente al desempeño de comprensión, pero las ideas que lo conforman son poco claras.	Su enunciado tiene coherencia frente al desempeño de comprensión, siendo claras las ideas que lo conforman.
Conexión	No se relaciona ni contribuye de forma concreta con el resultado previsto de aprendizaje.	Se relaciona en algunos aspectos con el resultado previsto de aprendizaje, pero no posibilita una relación durante la situación de aprendizaje.	Se relaciona y contribuye de forma concreta con el resultado previsto de aprendizaje, permitiendo realizar una relación durante la situación de aprendizaje.
Claridad	Su enunciado no es claro y genera confusión frente al desempeño de comprensión.	Su enunciado es claro, pero no se relaciona con el desempeño de comprensión.	Su enunciado es claro y concreto frente al desempeño de comprensión.

Fuente: Elaboración Propia

5. Ciclos de reflexión

Como se menciona en la descripción de la investigación, en el capítulo anterior, la metodología propuesta para la investigación es la Lesson Study, que promueve el estudio de una lección (en el caso particular una clase) de forma colaborativa a partir del diseño, la puesta en práctica y la evaluación de los aprendizajes. Cada Lesson Study, representa un ciclo de reflexión para la docente investigadora, que le permite describir lo que ocurre en cada una de las acciones de enseñanza de forma crítica y con evidencias, para reflexionar sobre las comprensiones que emergen y poder tomar decisiones para el desarrollo del próximo ciclo, en pro de la mejora y la transformación de la práctica.

La investigación se desarrolla a partir de seis ciclos de reflexión de forma cíclica (Ciclo PIER), planteados por Angulo y Alba (2018) ya que permite desarrollar las siguientes fases:

- Planificar
- Intervenir
- Evaluar
- Y reflexionar, para poder contrastar y comparar lo diseñado con lo ejecutado para mejorar en nuevas intervenciones, y generar conocimiento profesional que permita diseñar una nueva planeación, a través de ciclos sucesivos.

Como se representa en el siguiente esquema:

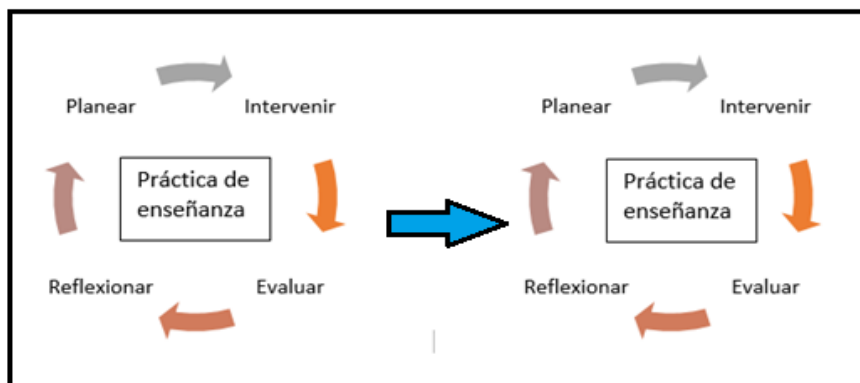


Figura 3. Ciclo PIER del objeto de estudio

Fuente: Angulo, A., & Alba, J. (2018). Una experiencia de formación de profesores de matemáticas en ejercicio centrada en la reflexión sobre la práctica.

Los seis ciclos de reflexión que permiten describir, analizar y reflexionar sobre las acciones de la práctica de enseñanza, evidenciando los cambios a partir de las subcategorías declaradas.

5.1 Ciclo 0: Estado inicial de la práctica de enseñanza

Este ciclo representa la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, descrito en el capítulo que lleva este nombre; siendo el primer punto de reflexión frente a las acciones de planeación, implementación y evaluación, hasta ese momento. Las subcategorías, en esta primera etapa presentan el siguiente comportamiento; las actividades no poseen características de desempeños de comprensión, al ser mecánicas, segmentadas, centradas en el contenido y donde el estudiante tiene un rol pasivo; con el propósito del entrenamiento para alcanzar lo propuesto en el período y por último, el aprendizaje esperado busca la reproducción de información, de orden memorístico y hace referencia al cumplimiento y desarrollo de las actividades propuestas, como se describe a continuación.

La planeación se caracteriza por un diseño básico, que se limita al registro de un enunciado frente al tema a desarrollar y la enumeración de actividades de tipo operativo, sin mayores pretensiones que el cumplimiento del plan de estudio en las diferentes asignaturas, dejando de lado entre otros, las estrategias didácticas, las formas de organización del espacio físico, las interacciones en el aula, los propósitos de las actividades, los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación.

Fecha	Tema	Actividad
Semana 7 del 5 al 10 de marzo	Letra P	Identificar sonido y trazo de la consonante P. Repasar trazo de la letra p con diferentes colores. Formación de sílabas con la letra P. De acuerdo al dibujo escribir la sílaba inicial. Transcripción de texto corto con su respectivo dibujo. Compromiso Pegar 10 palabras que empien cen por p.
Semana 8 del 13 al 17 de marzo	Pegado Consonan tes m y p	Lectura de palabras. Iniciar dibujo que empiecen por p. Dictado de palabras con m y p. Compromiso Cortar diccion. Dibujar para hacer imitando modelo * Letra m con el género -maizo 15
Semana 9 del 20 al 24 de marzo	Letra S	Identificar sonido y trazo de la consonante S. Repasar trazo y colorear dibujo de col. Dibujar de cosas que empiecen por S, "escribién do" su nombre. Pegar palabras que empiecen por S.
Semana 10 del 27 al 31 de marzo	Pegado letra S	Transcripción cuento corto "Sopa deo", realizar su dibujo. Unir palabras que son iguales. Leer la oración y realizar el dibujo. Transcripción "Bom la casa". Substitución vocales dictadas con m y p. Cuento completo con las sílabas que hacen corta.

Figura 4. Planeación al inicio de la investigación.
Fuente: Elaboración Propia

Las actividades son mecánicas y no secuenciales, enfocadas a la transmisión de información en torno a temas, contenidos y conceptos, al considerarlos como determinantes para el aprendizaje de los estudiantes, a través de la repetición, la transcripción y el entrenamiento; las cuales valoran el producto final, más que los procesos, es decir que no contribuyen al desarrollo de comprensiones profundas por parte del estudiante ni a la visibilización de su pensamiento.

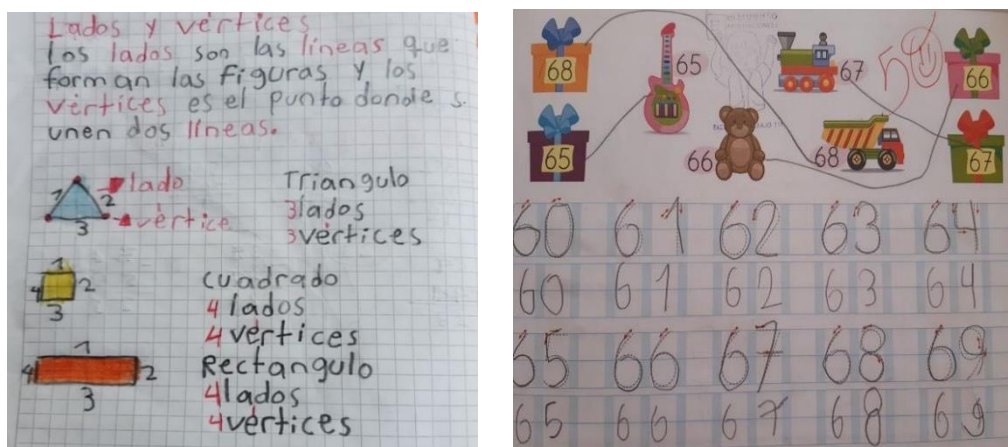


Figura 5. Evidencias tipo de actividades desarrolladas en el ciclo 0
Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se centran en el “hacer” constante, que busca mantener ocupados a los estudiantes, con acciones enmarcadas en explicaciones por parte del docente, que luego se registran en forma escrita, copiando de del tablero al cuaderno, bajo los parámetros establecidos y con la creencia, que, de esta forma, los procesos de escritura y aprendizaje se afianzan y consolidan. Al respecto, Tolchinsky (1993) citada por Fajardo (2016), expresa que copiar y escribir, son:

Dos actividades diferentes, cada una con sus exigencias y con sus propósitos, aunque muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños solo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir. Ahora se sabe que el niño puede escribir aun antes de saber copiar; que la actividad de escribir es diferente a la de copiar, y que hay que saber cuándo es mejor usar una u otra. Los niños aprenderán a escribir escribiendo, y no solo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales

necesiten y quieran escribir, aun cuando sean pequeños y nadie se haya dedicado formalmente a enseñarles las letras (p.28)

La intervención, responde a una clase metódica o tradicional, donde el alumno es considerado básicamente como un “objeto discente” y su tarea consiste en escuchar, practicar y repetir; y el papel del profesor es el de “orador”, que habla, examina y fija la tarea (Bretones, 2002).

En relación con la evaluación de los aprendizajes, se limita al control frente a lo enseñado, con únicas posibilidades: correcto o incorrecto; y que no permite valorar los procesos, dificultades y limitaciones en el mismo, además representa la evidencia frente a lo que sabe y no sabe el estudiante, enmarcada así, dentro de la tipología de evaluación sumativa de acuerdo a Casanova (1995) , cuya finalidad es determinar el valor de ese producto final, así como decidir si el resultado es positivo o negativo, de aplicación en un momento concreto, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido. De esta forma se centra en la evaluación de los aprendizajes y no como aprendizaje que permita determinar los elementos positivos y negativos que aparecen para afianzarlos y/o corregirlos, ajustando el modelo de enseñanza a la forma de aprender de los estudiantes (Casanova, 1995)

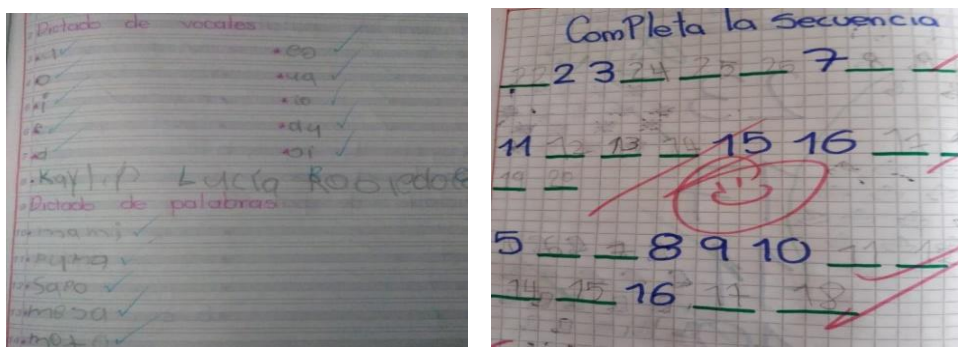


Figura 6. Evaluaciones al inicio de la investigación.
Fuente: Elaboración Propia.

Es así, que la docente investigadora puede determinar que no había una reflexión frente a sus acciones de enseñanza, evidenciando primero, que la planeación no se diseñó de forma intencional, siendo su estructura muy débil, que limita las oportunidades para reflexionar sobre el proceso de pensamiento previo de la clase, el cual incluye entre otros, las metas y las estrategias frente al aprendizaje que se articulan con actividades

secuenciales; conllevando a improvisar en la implementación y la evaluación de los aprendizajes, de esta forma generando practicas rutinarias que no permiten retar ni condicionar el conocimiento de forma significativa, reduciendo el papel del maestro, como lo expresa Patiño (2012),

Al de un transmisor de conocimientos, más que un posibilitador de los mismos; de un docente que busca la homogeneidad, la igualdad en las formas de asimilación y estructuración del pensamiento, a un docente que busca potenciar las habilidades y destrezas individuales, que cree en la idea de aprender a aprender, reconociendo la existencia de ritmos, estilos y estructuras de aprendizaje distintos (p.2)

Como fruto de estas primeras reflexiones, surge la necesidad de comprensión de la docente investigadora por sus acciones de enseñanza, a partir de la descripción y el análisis de cada una, para valorar y/o cuestionar su propio quehacer, poniendo de manifiesto, que inicialmente se tiende a sancionar y juzgar las propias prácticas en relación a los aspectos negativos que se empieza a observar, más que generar reflexión frente al fenómeno que se quiere comprender, el cual implica pensar en las acciones que se asumen y sus razones, reconociendo la complejidad de la función de la enseñanza , la cual representa, según Marcelo (2010) citando a Hatton y Smith (1995) “un proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos”, para ponderar una práctica reflexiva, no sólo como una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino también como una expresión de la conciencia profesional (Perrenoud, 2004).

5.1.1 Primeros acuerdos.

A partir de esta primera reflexión, que coincide con el inicio del proceso de investigación y siguiendo las lógicas colaborativas y cíclicas de la metodología de las Lesson Study, se conforma un grupo integrado por tres docentes de básica primaria de instituciones públicas, estudiantes de la Maestría en Pedagogía de La Universidad de La Sabana, junto con un asesor que tiene experiencia en el desarrollo de la metodología,

dado su cargo como coordinadora de investigación de la maestría, quienes a través de encuentros periódicos generan un intercambio académico frente al objeto de estudio.

Inicialmente se establecen acuerdos comunes para guiar la ruta de trabajo; el primero de ellos, referido al diseño de la lección, para ello se parte de los estándares curriculares, incluidos dentro de las políticas nacionales y que establecen los referentes comunes frente a lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden en cada una de las áreas del conocimiento en su paso por la educación (MEN, 2006). Para ello, se toma el primer estándar del lenguaje: “Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos”, determinando que es una de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes a través de la enseñanza.

Al centrarse en esta producción particular de textos, la acción se centra en la oralidad, entendida como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articulan a partir del uso lingüístico (Rodríguez, 2006). Estableciendo la necesidad de generar espacios para el aprendizaje del habla y la escucha dentro del aula, que les permita a los estudiantes tener conocimiento de qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo, pedir y esperar el turno de palabra, mantener una conversación, entender lo que se escucha, expresar ideas o respetar los puntos de vista del otro (Álvarez, 2013). De esta manera y teniendo en cuenta la primera fase de Lesson Study, se determina como foco de observación en común la oralidad para el primer diseño de la lección.

El segundo acuerdo, los elementos dentro del diseño de la lección, que permitiera analizar la propia práctica, siendo las actividades, uno de ellos. En esta línea, el grupo acoge específicamente uno, dentro de la propuesta del Marco de la Enseñanza para la Comprensión: los desempeños de comprensión, al representar actividades que van más allá de la memorización y la rutina, flexibles, que exigen ser pensados, elegidos y nivelados por el docente (Perkins, 1999); es decir, representan una reflexión continua por parte de este último, al requerir de un ejercicio deliberado y activo en su diseño, para hacerlos atractivos y desafiantes dentro del aprendizaje. Así mismo, estos desempeños exigen un papel activo del estudiante al comprometerse con sus intereses e ideas; al visibilizar su pensamiento, al permitirles ir más allá de lo que saben, así como

permitirles utilizar lo que saben en diferentes situaciones y contextos, es decir que les ayude a desarrollar la comprensión (Barrera & León, 2014).

De esta forma, como grupo se plantean unos criterios que permiten valorar los desempeños de comprensión, para determinar si cumplen o no con las condiciones que los diferencian de otro tipo de actividades.

Tabla 7.

Criterios de valoración desempeños de comprensión.

Criterio	Cumple	No Cumple
Conexión con saberes previos		
Posibilitan el alcance de aprendizajes esperados		
Desarrolla habilidades de pensamiento en el estudiante		
Se fomenta participación activa en el estudiante		
Es aplicable al contexto		
Despierta interés por saber cosas nuevas		
Se aplica a diversas situaciones el conocimiento		

Fuente: Stone, M. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión, La. Paidc*"s.

El tercer y último acuerdo, se refiere al diseño de la planeación a través de un formato estructurado por casillas para: descripción del desempeño, propósito del desempeño, ajustes, sugerencias y comentarios, que le permite a cada una de las docentes investigadoras estructurar inicialmente el plan de clase y luego permitir la valoración de sus pares del grupo de Lesson Study, quienes realizan un ejercicio crítico y reflexivo frente a lo que plantea, para la toma de decisiones, que permita reestructurar aquellos elementos que se consideren pertinentes, en un segundo formato, con la descripción de la planeación ajustada, descripción de la implementación, el análisis de lo sucedido y las acciones frente al diseño de la próxima clase.

5.2 Ciclo 1: Empezando con una estructura de planeación

Este ciclo se caracteriza por estructurar un modelo para la planeación de clase, con el fin de direccionar las acciones del docente en la intervención y evaluación de los aprendizajes. De esta forma, se materializan los primeros diseños de actividades que buscan cumplir con algunos criterios de desempeños de comprensión, respondiendo a

unos propósitos específicos para alcanzar los aprendizajes esperados. Para la recolección de información que saturan las subcategorías, se utilizan insumos como la planeación, el registro fotográfico y la transcripción de fragmentos de video.

La planeación de clase se realiza para la asignatura de ciencias naturales (Ver anexo 2) y tiene como referencia para su diseño, el primer estándar básico de competencia de lenguaje “produzco textos orales que responden a diferentes propósitos comunicativos”, determinando como foco de observación la oralidad y su correlación con el habla y la escucha. Para ello, la docente propone tres aprendizajes esperados para la clase, a partir de la temática de “La higiene oral”, a partir de los cuales diseña cinco actividades; la primera se relaciona con la socialización de los aprendizajes esperados; la segunda, el uso de la rutina de pensamiento: Veo, pienso y expreso; la tercera, la construcción de nuevos conocimientos; la cuarta, una ficha de registro escrito, frente a los hábitos de higiene oral y la última, el cierre de la clase con intervenciones de los estudiantes frente a los propósitos iniciales y los aprendizajes adquiridos.

Las docentes del grupo de Lesson Study, analizan mutuamente las planeaciones, plasmando en forma escrita las sugerencias, cuestionamientos y comentarios que surgen, a partir de un ejercicio colaborativo. Siendo los más relevantes, establecer la forma de participación de los estudiantes en la socialización de los aprendizajes esperados y en la rutina de pensamiento; describir el paso a paso de la rutina de pensamiento, para una mejor comprensión de los estudiantes; relacionar el tema propuesto, con los propios hábitos de higiene oral y las consecuencias ante su ausencia, entre otros; a partir de estos, se toman decisiones y se realizan los ajustes para mejorar la planeación.

En la implementación de la clase, los aprendizajes esperados se socializan, pero no se realiza un ejercicio que le permita a los estudiantes indagar sobre ellos, en relación con los desempeños de comprensión a partir de las actividades propuestas por parte de la docente, establecen conexión con los saberes previos de los estudiantes y visibilizan su pensamiento, utilizando como recurso el uso de medios digitales que permite realizar una lectura visual e interpretación de la situación, a partir del uso de la rutina de pensamiento propuesta “veo, pienso y expreso”, que responden al propósito de despertar

el interés y la curiosidad hacia la temática propuesta, como se aprecia a continuación, con el registro escrito de las ideas que surgen.

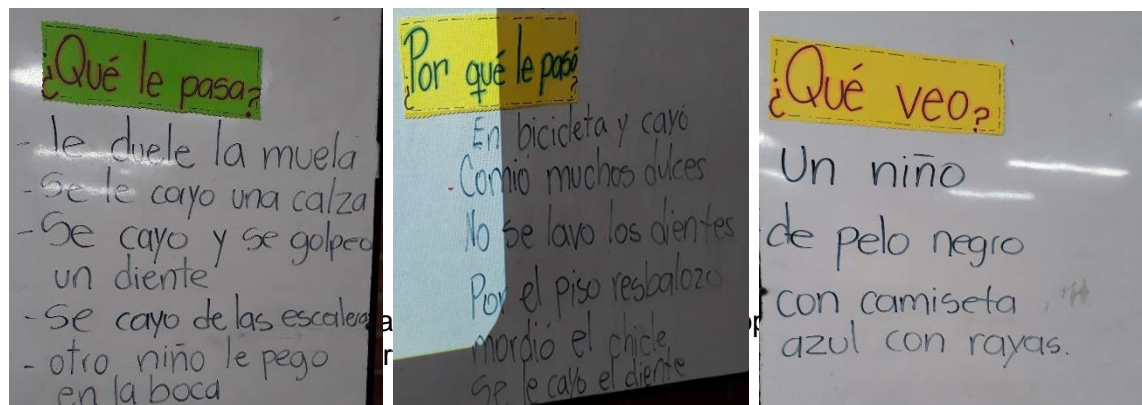


Figura 7. Visibilización del pensamiento.
Fuente: Elaboración Propia.

Las ideas plasmadas se entrelazan con la siguiente actividad, a partir del uso de láminas que tienen como propósito la descripción de las mismas por grupos de trabajo, para luego profundizar sobre el tema a través de la explicación de la docente. En esta actividad se evidencia, que los estudiantes establecen diálogo entre ellos, a partir de lo que observan, centrándose en los detalles que llaman su atención.

Estudiante 1: tiene manchas, unas son pequeñas y otras más grandes, son de color café (Señala con el dedo, a la vez que habla)

Estudiante 2: se ven guácala (saca la lengua y hace un gesto de asco)

Estudiante 3: yo no los tengo así, se ve muy feo

Estudiante 1: es porque no se lava los dientes y le salen sapos en la boca

Figura 8. Diálogo entre estudiantes a partir de la imagen que observan.
Fuente: Transcripción de fragmento de video

De igual forma, la docente busca construir comprensiones en los estudiantes en torno a las consecuencias de la falta de la higiene oral, específicamente con el reconocimiento del nombre de algunas enfermedades como la *gingivitis*, *placa bacteriana*, *caries* y *mal aliento*; pero que caen en acciones mediadas por la repetición

para memorizarlas; además resulta difícil la asimilación de estos términos por su misma estructura, lo cual dificulta pronunciarlos y recordarlos con facilidad.

Al terminar esta actividad, la docente da las indicaciones para el registro de los hábitos de higiene oral de forma escrita, donde el estudiante debe marcar una opción correspondiente a la pregunta que se hace, pero que queda en una actividad sobre la cual no se genera ningún tipo de reflexión.

The image shows two identical worksheets titled "El raton Pérez pregunta:". Each worksheet has a cartoon mouse character at the top left. The questions and options are as follows:

1. Cepillo mis dientes todos los días:
 si no

2. ¿Cuántas veces cepillo mis dientes?:
 0 1 2 3

3. ¿Me ha dolido alguna vez un diente o muela?
 si no

Handwritten answers are visible at the bottom of each worksheet: "6 de abril" on the left and "09 Jode" on the right.

Figura 9. Ficha de higiene oral.

Fuente: Ficha de trabajo de estudiantes de grado primero

Por último, se realiza una charla para el cierre, donde se retoma los aprendizajes esperados que fueron socializados al inicio de la clase y las comprensiones a las que se llega, sirviendo como evaluación de los aprendizajes, la participación oral de los estudiantes. Esta última actividad, se realiza de forma rápida y no se profundiza mucho, por el factor del tiempo y el cambio de clase con el docente de educación física.

Al evaluar las acciones de la práctica de enseñanza en este ciclo, se evidencia dificultades frente al diseño y socialización de los aprendizajes esperados, ya que se establecen varios, aumentando las pretensiones e impidiendo profundizar en aspectos relevantes; además son independientes uno del otro, con poca claridad frente a lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al terminar la sesión de aprendizaje, al respecto García & Nicolás (2012) resaltan la importancia de

Identificar el aprendizaje esperado que se pretende lograr y compartirlo con los alumnos en un lenguaje claro y apropiado de acuerdo con su nivel de desarrollo y de aprendizaje, además, le permite al docente tener precisión de lo que se espera de los alumnos y prepararlos para iniciar las tareas de aprendizaje” (p.21).

De igual forma, se evidencia que dentro de los propósitos declarados en la planeación, específicamente: identificar conceptos previos y visibilizar el pensamiento de los estudiantes, con el uso de rutinas para descubrir las ideas emergentes del estudiante acerca de un tema determinado (Ritchhart, Church & Morrison, 2014), se realiza de forma parcial con algunas intervenciones, lo cual lleva a reflexionar sobre la necesidad de garantizar que todos y cada uno de los partícipes, tengan la posibilidad de poder expresarse. Sumado a esto, las actividades propuestas reflejan la ausencia de acuerdos de clase, que permitan generar un clima favorable, enmarcado en el respeto hacia el otro y el desarrollo de habilidades de habla y escucha, para mediar la comunicación en el aula y donde el alumno sea capaz de aprender valores, actitudes, conceptos, normas, atribuyendo significado (Coll & Solé, 1987), por lo cual se presenta desorden que se maneja en términos de llamados de atención, de forma reiterada por parte de la docente.

Así mismo, el uso de vocabulario complejo y poco pertinente dentro de la clase, enfoca la mirada hacia el conocimiento didáctico del contenido (CDC); Chevallard (1985) citado por Pogré (2013) refiere, que es el conjunto de saberes por parte del profesor que le permite trasladar a la enseñanza, el contenido de un determinado tópico; elemento que cobra gran importancia dentro de la planeación, al permitir u obstaculizar la generación de aprendizajes significativos; en este caso la terminología utilizada no impacta en los estudiantes, quienes le restaron importancia al uso del término como tal, pero a partir del ejercicio de observación son capaces de describir sus características. Ya que cuando no se reflexiona sobre el contenido, como lo expresa Ritchhart et al (2014) se puede caer en el aprendizaje superficial que se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a través de prácticas rutinarias, distando del aprendizaje profundo que se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos (p.41).

Frente a la evaluación de los aprendizajes, Loredó (1997) expresa que “su objetivo principal es el retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de los datos obtenidos, para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad”, sin embargo en este ciclo, no se hace uso de un instrumento que permita recoger información y convertirla en dato, de igual manera, las comprensiones alcanzadas no se registran y quedan en la participación individual del momento, sin que permitan retroalimentar y avanzar, a partir de criterios y estándares claros y de calidad (Barrera et al 2014).

De esta forma, este ciclo permite a la docente reflexionar sobre el diseño de una estrategia de planeación estructurada a partir de sus elementos, que permita anticipar las actuaciones previas a la clase y que exija una acción de pensamiento previo, sobre los aprendizajes esperados; las actividades para el aprendizaje, en este caso, que buscan cumplir con algunos criterios de desempeños de comprensión y los propósitos, que marcan las intenciones específicas de cada actividad. En ese sentido, se evidencia que se realiza una aproximación a este ejercicio de planeación, el cual se nutre con los encuentros del grupo de la Lesson Study, quienes observan y realizan sugerencias en pro de mejorar la planeación inicial, para implementarla y evaluarla posteriormente. Así mismo, se refleja como al docente le cuesta trabajo, someter a observación su planeación y las decisiones que toma; al no ser una práctica habitual dentro de su rol.

Como acciones de mejora para el próximo ciclo, se propone, claridad frente al aprendizaje esperado, tanto en su enunciado como en la forma en que se socializa en la clase; determinar la forma de participación de los estudiantes, así como buscar nuevas estrategias que permitan visibilizar el pensamiento; articular los acuerdos de clase, en pro del desarrollo de habilidades como la escucha y el respeto por el otro; al igual que, reflexionar sobre el conocimiento didáctico del contenido, permitiendo trasladar los saberes a la enseñanza.

Así mismo, el grupo de pares que conforman la Lesson Study diseñan un nuevo formato, para el siguiente ciclo que permite recoger y analizar la información, visibilizando todas las fases del objeto de estudio, es decir la fase de planeación, la fase de implementación y la fase de evaluación frente a lo sucedido, a partir de una rejilla de

registro detallado (Ver anexo 3). Se establece un protocolo de valoración de la planeación, para permitir la revisión colaborativa de la misma y generar una retroalimentación por parte de los pares de la Lesson Study que permite a cada docente, tomar decisiones y realizar los ajustes pertinentes, para mejorar la clase planeada y por ende su implementación. Frente al foco de observación para el siguiente ciclo, se determina no abordar de forma general la oralidad, sino centrarse en la escucha, que de acuerdo a los lineamientos “implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados” (p.27), viendo la necesidad de su enseñanza, debido a las falencias que se evidencian dentro del contexto escolar y que impiden entre otros, valorar la opinión del otro, comprender lo que se dice, seguir instrucciones.

5.3 Ciclo 2: La planeación desde la perspectiva colaborativa

Este ciclo se caracteriza por implementar un nuevo diseño para la planeación de clase, incorporando elementos que permiten recoger y analizar información en las fases de planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes, así mismo permite el registro de sugerencias, inquietudes y cuestionamientos por parte de las pares académicas con el fin de mejorar la planeación a partir de los elementos de su estructura, posibilitando retroalimentar las decisiones que toma el docente.

Las subcategorías muestran un comportamiento similar al ciclo anterior, las actividades planteadas siguen en la búsqueda para incorporar atributos de desempeños de comprensión, como se muestra en las acciones de enseñanza que se describen a continuación. El aprendizaje esperado se plantea diferenciando por una parte, los conceptos centrados en las temáticas y por otra, en términos de la competencia que se busca desarrollar, está última, para integrar el conocimiento con las capacidades y con las habilidades, para actuar en diferentes tipos de situaciones (Ver anexo 4). En relación a los propósitos de las actividades, empiezan a ser más específicos. Como insumos para saturar las subcategorías, se propone la planeación, el registro en video de la clase y los trabajos de los estudiantes.

La planeación de la clase se diseña para la asignatura de español, tomando como punto de referencia el primer estándar básico de competencias en lenguaje “produzco textos orales que responden a diferentes propósitos comunicativos”, teniendo como foco de observación, la escucha, entendida como el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente y que incluye además del oír, la capacidad de recibir y responder al estímulo físico, y utilizar la información captada a través del canal auditivo (Beuchat,1989).

“La fábula”, se determina como temática de la planeación. La docente formula dos aprendizajes esperados y de acuerdo a estos, diseña cuatro actividades que buscan desarrollar comprensiones en los estudiantes, la primera, la presentación de los resultados esperados, a través de la rutina de pensamiento “Antes pensaba ahora pienso”; la segunda, se enfoca en indagar sobre algunas características del tema propuesto, a través de la formulación de preguntas de tipo literal; la tercera, corresponde a una ficha de trabajo, para elaborar un esquema sobre los elementos claves que corresponden a la fábula, de acuerdo a las comprensiones alcanzadas y la última, la culminación de la segunda parte de la rutina, para evidenciar los cambios frente a los aprendizajes propuestos.

A partir del protocolo de valoración de la planeación, las pares académicas sugieren evidenciar los propósitos de cada actividad, ajustar las instrucciones de la rutina propuesta, buscando mayor claridad para su comprensión, recordar los acuerdos de clase, establecer conexiones con los aprendizajes esperados, garantizar la participación de todos los estudiantes y realizar pausas durante la clase que permitan retomar la importancia de la escucha.

Una vez hechos los ajustes, se mejora la planeación y se implementa la clase, desarrollando las actividades propuestas. Dentro de estas, se contempla el uso de la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”, enmarcada, de acuerdo a Ritchhart et al (2014) dentro de la categoría de sintetizar y organizar ideas, para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su pensamiento acerca de la temática propuesta y explorar luego, cómo y por qué ese pensamiento cambia (p.223). En este orden, los aportes de las pares académicas frente al ajuste en las instrucciones de la rutina, permitió

una mejor comprensión por parte de los estudiantes, en relación al uso de un lenguaje claro y pertinente; posibilitando que los estudiantes visibilicen su pensamiento, en este caso específico, expresan más ideas frente a la palabra con la que se sienten familiarizados, es decir con “escuchar”, relacionándola con oír, estar atento y estar en silencio; a diferencia de la palabra “fábula”, donde no se evidencian ideas previas.

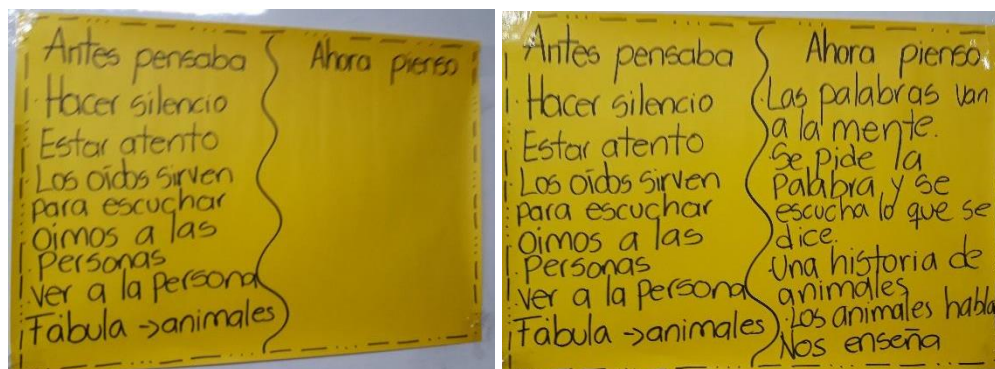


Figura 10. Rutina de pensamiento “Antes pensaba- ahora pienso”
Fuente: Registro fotográfico

Así mismo, el uso de medios audiovisuales con material llamativo, permite despertar el interés y sensibilizar a los estudiantes hacia un tema determinado, confrontando ideas, analizando o sintetizando situaciones. (Tomás, 2009). De igual forma, permite la tesis de Moore (1990) citada por Barros Bastida & Barros Morales (2015), que refiere “aproximar la enseñanza a la experiencia directa, utilizando como vías la percepción, el oído y la vista; de esta manera, recreando imágenes, palabras y sonidos” establezca conexiones frente a las temáticas propuestas, recurso que cumplió con el propósito en esta clase, ya que los estudiantes se mostraron receptivos frente al video, lo cual les permitió desarrollar las actividades posteriores.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, la formulación de preguntas de orden literal permite realizar esta acción, al promover espacios para el pensamiento y desarrollo de habilidades, tales como la observación y la escucha, entre otros; evocando información, que se representa de diferentes formas y que permite valorar las comprensiones alcanzadas. Las utilizadas para esta clase, se encuentran dentro del primer nivel cognitivo, para Sanders (1996), citado por Morón (2015), denominado “conocimiento” y que exige a los alumnos reconocer o recordar de manera clara la

información recibida”, siendo el dibujo, la forma para plasmar sus ideas, al permitir estimular el sentido o la dirección del pensamiento, en un mundo dominado por imágenes, que refieren conceptos, con la intención de comunicar la intención que las genera (Olaizola, 2007).



Figura 11. Visibilización del pensamiento
Fuente: Producciones de estudiantes de grado primero

En relación con la construcción del concepto, se toman como punto de referencia las ideas que surgen en las actividades iniciales, las cuales se registran en forma escrita e individual, en un esquema sencillo a partir de palabras o ideas clave, aporte hecho en el ejercicio colaborativo del grupo de Lesson Study.

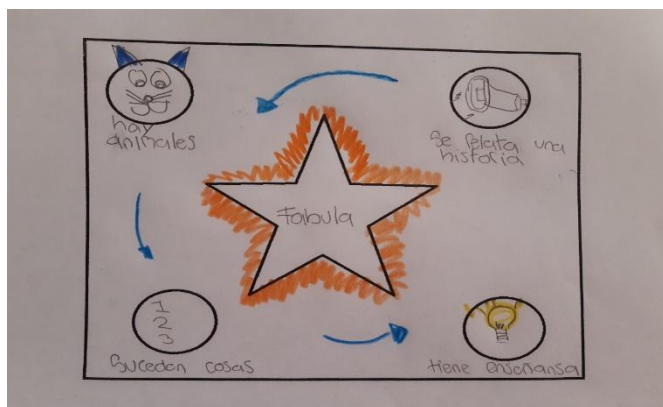


Figura 12. Conceptualización del concepto: Fábula
Fuente: Ficha de trabajo de estudiante de grado primero

La evaluación del ciclo pone en evidencia que se presenta dificultad para determinar el aprendizaje esperado, ya que no se centra en uno sólo; así mismo, los formulados se desarrollan como elementos independientes el uno del otro. De igual forma, las actividades propuestas en relación a su propósito en algunos casos no se logran alcanzar, como por ejemplo al hablar de promover la participación de los estudiantes en temas de interés, ya que la estrategia propuesta segmenta dicha participación y no puede garantizarla para la totalidad. Así mismo, existe un afán en el cumplimiento de las actividades diseñadas, que algunas veces obliga a córtalas para dar paso a las siguientes, llegando de esta manera a fraccionarlas y no permitir valorar lo que sucede en ellas con detenimiento.


<p>*La profesora coloca las siluetas de un león y un ratón en el tablero. *Permite que los estudiantes los describan, promoviendo la participación oral. *A continuación les explica a los estudiantes que estos dos personajes son los protagonistas de la fábula "El león y el ratón", la cual van a ver en un video que se va a proyectar y que va a contribuir a la construcción de la definición de "fábula" por parte de ellos. *Al culminar el video, se entrega por grupos una hoja a cada integrante para que respondan una pregunta que se va a formular de manera literal,</p>	<p>*Promover la participación de los estudiantes en temas de interés. *Posibilitar la construcción de nuevos saberes.</p>	 <p>https://www.youtube.com/watch?v=yMSEjiGpuTo</p>	<p>Docente 1 Recordar acuerdos de clase. Establecer conexiones con los resultados esperados Valoro preguntas Me preocupa si todos participan. Valoración en el papel Recorrido por cada grupo. No plenaria Guardar carteleras Copia, Sugerencia presentación power point.</p> <p>Docente 2 Trabajo individual Compartir experiencias</p> <p>Docente 3 Solo sugiero que durante el desarrollo de la clase, se vaya realizando pausas cuando sea necesario para contextualizar y referir sobre la importancia de la escucha. Rotar representante</p>	<p>No se realizan ajustes. Dentro de la preocupación expresada, se debe resaltar que todos los estudiantes participan plasmando sus comprensiones de forma individual mediante el dibujo.</p>
--	--	---	--	--

Figura 13. Apartado de planeación referente al propósito.

Fuente: Rejilla de planeación

Basado lo anterior, se resalta la importancia que tiene la observación colaborativa en las acciones de enseñanza, que implican entre otras, dejar de lado la concepción del aula como un espacio privado, para permitir una mirada externa y crítica, que posibilita valorar, cuestionar, sugerir y nutrir cada una de las decisiones que asume el docente dentro de su rol. De acuerdo a lo anterior, se evidencia que aún no existe una conciencia de la docente frente a los aportes de las pares académicas, que se refleja en no asumir las contribuciones que se le hacen y como consecuencia se ven reflejadas con vacíos en la implementación y la evaluación. En este orden, Elliot (1990) enfatiza la necesidad de pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente.

Al culminar este ciclo, se proponen como acciones de mejora, ajustar los aprendizajes esperados, los desempeños de comprensión y los propósitos, en cuanto a la pertinencia, claridad y secuencialidad; articular los acuerdos de clase, reflexionando sobre su significado; fomentar diferentes tipos de pregunta, que permita a los estudiantes realizar juicios de valor, tomar posturas, realizar conexiones, entre otros.

5.4 Ciclo 3: La planeación como foco de análisis

Este ciclo se caracteriza por el inicio de una comprensión más profunda frente a la planeación, que le permite al docente reflexionar sobre sus acciones de enseñanza. En esta medida se empiezan a generar inquietudes frente a los siguientes interrogantes ¿qué enseño?, ¿para qué lo enseño? y ¿cómo lo enseño?, lo que le lleva a determinar que hasta este momento, el foco de análisis y observación se centra en el aprendizaje de los estudiantes, más no en sus propias actuaciones. Es así, que empieza a profundizar sobre los significados y las relaciones que se establecen entre los desempeños de comprensión, el resultado previsto de aprendizaje y los propósitos, analizando su comportamiento en los ciclos desarrollados.

En esta medida, se evidencia que estos tres ciclos desarrollados tienen características comunes frente a los ajustes que se vienen realizando entorno a estos

elementos, sin presentar cambios significativos; en esta medida se evidencia que las actividades que conforman el desempeño, los propósitos y el resultado previsto de aprendizaje se van ajustando cada vez más gracias al ejercicio de pensamiento que desarrolla la docente previo a la acción. Como insumos para saturar las categorías, se propone la planeación, registro en video y fotográfico.

La planeación de la clase se realiza en la asignatura de ciencias naturales, teniendo en cuenta el estándar básico de competencia de esta misma área, referido al entorno vivo y como foco de observación el pensamiento crítico; para ello se establece un aprendizaje esperado, frente a la temática propuesta de las mascotas. Se diseñan cuatro actividades que buscan desarrollar comprensiones en los estudiantes; la primera, la socialización del resultado esperado; la segunda, la rutina de pensamiento “veo-pienso- me pregunto”; la tercera, a partir de la observación de una imagen relacionada con las mascotas, para valorar los conocimientos previos y poder establecer conexión con la temática propuesta, y la última, un trabajo por grupos frente a las razones de por qué tener o no una mascota en casa, que busca defender con argumentos dichas razones y socializarlas. Al terminar, cada estudiante realiza un ejercicio de autoevaluación.

En la valoración colaborativa, se sugiere realizar algún tipo de reflexión frente al aprendizaje esperado que permita visibilizar el pensamiento de los estudiantes, se resalta la pertinencia de la rutina de pensamiento propuesta, sin embargo se sugiere garantizar la participación de todos, de igual forma, se propone presentar algún tipo de información dentro de lo conceptual frente a las mascotas y sus características, haciendo uso de algún medio audiovisual y de ahí, poder generar interrogantes que lleven a los estudiantes a pensar y exteriorizar sus ideas frente a la temática propuesta; por último se plantea establecer un desempeño para el cierre de la clase y donde se pueda poner de manifiesto las comprensiones alcanzadas.


DOCENTE	JOVANNA MARTÍNEZ		GRADO
FOCO	ORALIDAD – PENSAMIENTO CRÍTICO	TEMA	Las mascotas
RESULTADOS ESPERADOS	Los estudiantes argumentaran razones para tener o no una mascota en casa, asumiendo y defendiendo posturas		
FASE PLAN			
DEFINICIÓN FOCO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	SUGERENCIAS Y CUESTIONAMIENTOS
Definir y dar sustento teórico al foco propuesto.	Describir en forma detallada las actividades propuestas para la clase.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito de la actividad.	Registrar los insumos y medios que se proponen para ser utilizados en cada actividad.
Escuchar: es estar presente tanto psicológica, social y emocionalmente (Egan, 1990) para comprender atentamente lo que un individuo quiere expresar, por tanto, es el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente, además de oír involucra la capacidad de recibir y responder ante un estímulo físico y utilizar la información captada. (Beuchat, 1989)	Utilizando la silueta de un bombillo, la profesora socializa con los estudiantes el aprendizaje que se busca construir en la sesión.: argumentar las razones por las cuales se puede tener o no una mascota en la casa. Se inicia con la rutina de pensamiento “veo, pienso y me pregunto”, a partir de la imagen de un grupo de mascotas .Se motiva a los estudiantes para que la observen, expresen de forma oral lo que perciben y generen interrogantes sobre ella. La docente utilizando medio pliego de papel, con las	Socializar con los estudiantes los aprendizajes que se buscan construir. Promover la observación e interpretación en los estudiantes.	Silueta en el tablero de un bombillo. Se escribe el resultado previsto de aprendizaje Luz Dary Propongo generar algún tipo de reflexión por parte de los estudiantes frente al rpa Sandra Hernández Hay alguna acción del estudiante frente a esta socialización? Luz Dary Pertinente el uso de la rutina, pero como permitir que todos participen? Sandra Cómo se garantiza la participación de los estudiantes?
			

Figura 14. Sugerencias y cuestionamientos por parte de las pares.
Fuente: Fragmento de planeación de la docente investigadora.

La implementación de la clase, evidencia la necesidad de realizar un ejercicio de explicación frente a las acciones que se desarrollan en la rutina propuesta, es decir que indiquen el paso a paso para su comprensión; en este caso particular se propone “*Veo-pienso- expreso*”, a través de la proyección de una imagen que guarda relación con la temática propuesta, con la finalidad de despertar interés a partir de la observación detallada e intencionada, como base para el desarrollo de ideas más profundas (Ritchhart et al. 2014); dejando registro en forma escrita; sin embargo en la puesta en práctica, deja en evidencia que la docente omite una de las partes de la estructura de la rutina inconscientemente, sin afectar el desarrollo de la actividad, pero si como reflexión para próximas intervenciones.

De igual manera la formulación de preguntas, ya no de tipo literal, sino abiertas, permiten llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, al brindar mayores posibilidades de reflexión individual y colectiva; de acuerdo a Sanders (1996), citado por Morón (2015), hacen parte del grupo de capacidad crítica, al exigir realizar juicios de valor u opiniones de acuerdo a la situación que se presenta, desarrollando paralelamente, el pensamiento crítico, entendido como lo expresa Ennis (1985) citado por López (2012), como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer, constituyendo así, un proceso cognitivo complejo, que reconoce el predominio de la razón sobre otras dimensiones del pensamiento; que permite la evaluación de los aprendizajes.

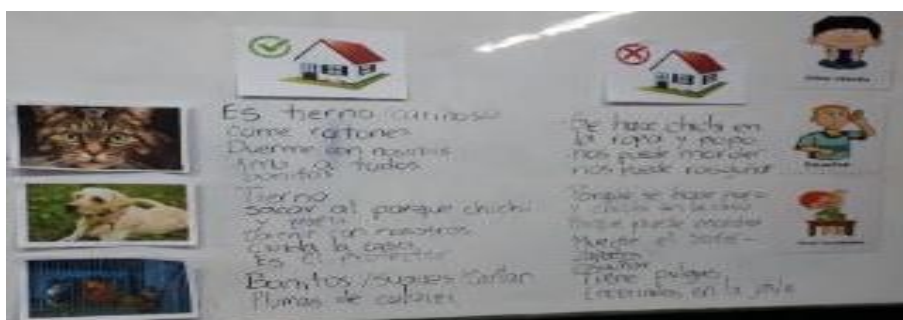


Figura 15. Argumentos frente a tener o no una mascota en casa.
Fuente: Registro fotográfico

Así mismo en este ciclo, los estudiantes realizan un ejercicio de autoevaluación, que se produce de acuerdo a Casanova (1998), cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones (p.96) a partir de los criterios de escucha, participación e ideas aportadas; con tres niveles de valoración: me sale regular, estoy aprendiendo, lo hago muy bien; el cual tuvo buena acogida y niveles de comprensión adecuados, que les permite realizar un ejercicio de reflexión frente a su desempeño.




CRITERIO	☹️ ME SALE REGULAR	😊 ESTOY APRENDIENDO	😄 LO HAGO MUY BIEN
 ESCUCHA Se me dificulta escuchar en clase, las ideas de mis compañeros. ✖️	Interrumpo y pierdo en ocasiones la atención sobre lo que expresan mis compañeros. ✖️	Escucho y valoro las ideas que expresan mis compañeros.	
 PARTICIPACIÓN No participe adecuadamente, perdí la atención muchas veces.	Participo en algunas actividades, me propongo mejorar para la próxima clase.	Mi participación fue activa durante todas las actividades. ✖️	
 IDEAS No aporte ideas durante la actividad, pero en la próxima clase seré más participativo.	Aunque aporte algunas ideas en la actividad, puedo mejorar mi participación en la próxima clase.	Aporte ideas interesantes y las exprese a mis compañeros. ✖️	

Figura 16. Ejemplo de autoevaluación.
Fuente: Elaboración Propia.

La evaluación de este ciclo, posibilita evidenciar que las actividades propuestas muestran secuencialidad en su diseño e implementación, apuntan al desarrollo de habilidades y competencias, lo cual las acerca a los desempeños desde el marco de la EPC, al procurar la comprensión por parte de los estudiantes, además se puede apreciar la respuesta positiva por parte de ellos frente a la temática propuesta, siendo muy cercana a su propia realidad, ya que muchos de ellos tienen mascotas en sus casas, lo que les permite justificar con argumentos los cuestionamientos formulados; de igual manera, establecer un solo aprendizaje esperado, brinda mayores posibilidades para centrarse en aspectos concretos para que los estudiantes puedan evidenciar las comprensiones que alcanzan. El desarrollo de esta planeación permite a la docente generar conexiones entre los resultados previstos de aprendizaje y su relación con las competencias que el Ministerio de educación busca que los estudiantes alcancen, las cuales se hacen transversales a cada una de las áreas. Así mismo, se empieza una reflexión acerca de los conceptos estructurantes de las diferentes asignaturas, entendidos como aquellos conceptos que se abordarán en el curso, estableciendo las posibles relaciones entre esos conceptos, su pertinencia y relevancia frente al saber y al programa o programas al cual pertenece el curso (Artehortúa, 2019); los cuales empieza a estructura la docente investigadora.

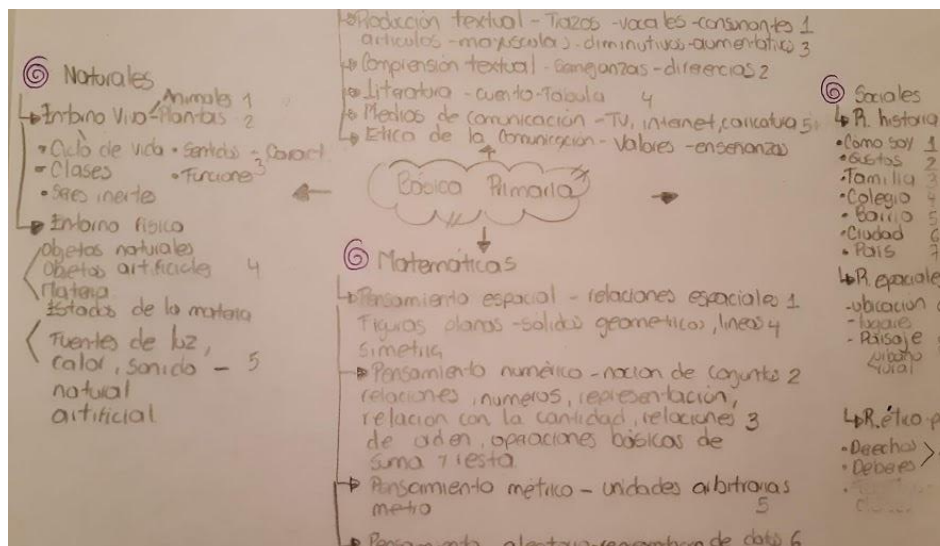


Figura 17. Conceptos estructurantes.
Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, este ciclo permite reflexionar al grupo de Lesson Study sobre el foco de análisis, ya que hasta ese momento está orientado al aprendizaje de los estudiantes y no a la práctica de enseñanza como objeto de estudio de la investigación; por ello se determina direccionarlo a la planeación, al determinar que esta acción repercute directamente en la implementación y en la evaluación de los aprendizajes; sin desconocer de esta forma, que en los ciclos anteriores no se haya reflexionado sobre esta acción. De esta forma, la docente investigadora enfoca su mirada hacia la planeación, concordando con la idea de Quintero, Zuluaga y López (2003):

El proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines educativos, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que aprenden.

Como acciones de mejora para el siguiente ciclo, se propone continuar articulando actividades que involucren activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y que posibiliten el desarrollo de competencias y habilidades, así mismo profundizar sobre

los contenidos estructurantes y los elementos que debe articular la planeación para que sea profesional, tales como articulación con políticas nacionales y apuestas misionales.

5.5 Ciclo 4: Consolidando elementos fundantes dentro de la planeación

Este ciclo se caracteriza por una estructura más sólida frente a los elementos de la planeación, los cuales se articulan dando mayor protagonismo al estudiante desde el propio diseño. De esta forma, las actividades integran más características de desempeños, al relacionarse con los conocimientos previos, el desarrollo de habilidades, la participación activa del estudiante, el uso de comprensiones en otras situaciones y la visibilización del pensamiento; así mismo, el resultado previsto de aprendizaje, responde a lo que se busca que el estudiante sea capaz de realizar al terminar la sesión de aprendizaje a partir de los propósitos de cada actividad.

La planeación de este ciclo se realiza en la asignatura de español, teniendo como foco de observación la oralidad y las adivinanzas como temática propuesta. Para ello se diseñan cuatro actividades; la primera referida a la socialización del resultado previsto de aprendizaje, que busca que *El estudiante sea capaz de elaborar una adivinanza de manera autónoma a partir de las características de un objeto y plasmarla de forma escrita*; haciendo uso de la rutina de pensamiento conversación con el papel, donde cada estudiante plasma su pensamiento; la segunda, a partir de un estímulo auditivo, que busca a través de la escucha, relacionar ideas, organizarlas y representarlas; la tercera, la construcción del concepto a partir de las ideas que emergen y por último, la creación por parejas de adivinanzas, de acuerdo a la imagen de una tarjeta que se selecciona.

Las sugerencias y aportes de las pares valoran la pertinencia de la rutina de pensamiento sugerida, al asegurar voz para todos y cada uno de los estudiantes; así mismo, la oportunidad de representación a partir de la escucha, para visibilizar el tipo de conexiones que se pueden establecer, por último, la posibilidad de desarrollo de pensamiento creativo. Como sugerencias, establecer conexiones entre los desempeños, los propósitos y los resultados previstos de aprendizaje.

En la implementación de la clase, se develan nuevas oportunidades de participación gracias a la rutina de pensamiento propuesta “conversación con el papel”, que de acuerdo a lo expresado por Ritchhart et al. (2014), da oportunidad a todos los estudiantes para que sus voces sean escuchadas, enfocándose en las reacciones, conexiones y preguntas que surgen; de esta forma, involucrándolos con el aprendizaje de manera activa. Así mismo, esta rutina a diferencia de las implementadas en los ciclos anteriores genera igualdad de condiciones para la intervención, resaltando de esta manera la importancia que los actores se sientan incluidos dentro del proceso.

De igual manera, incluir elementos tecnológicos, como los audios, permite que los estudiantes desarrollen otros sentidos, como el oído para establecer conexiones y representaciones, que guardan relación directa con los conocimientos previos, es decir, de acuerdo a Miras (1993) “los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que de manera directa o indirecta se relacionan o pueden relacionarse con él.” En la misma línea Teberosky (1989), expresa que se posibilita un ejercicio de pensamiento, cuando se articulan los conocimientos previos, para evidenciar que las concepciones infantiles forman parte de verdaderos sistemas conceptuales, resultado de un genuino trabajo cognitivo.

De esta forma, se evidencia que el conjunto de actividades propuestas en este ciclo permiten conformar el desempeño de comprensión, al establecer conexión con los saberes previos, promover la participación activa del estudiante dentro del proceso de aprendizaje, así como contribuir al resultado previsto de aprendizaje con la secuencialidad propuesta, como se evidencia en sus producciones, como medio de expresión y comunicación.

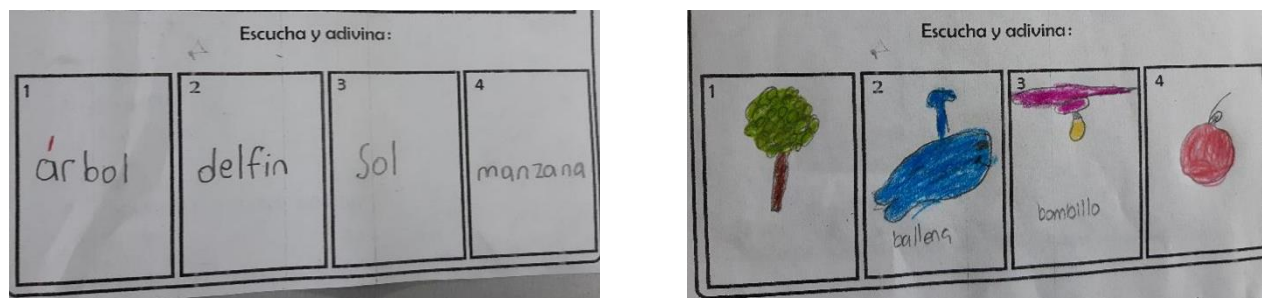


Figura 18. Representaciones de los estudiantes a partir de la escucha.
Fuente: Elaboración Propia.

La evaluación de los aprendizajes, se puede evidenciar a partir de las diferentes actividades planteadas, que responden a propósitos específicos y que posibilitan valorar las comprensiones que alcanzan los estudiantes, ejemplo de esto es la construcción de manera autónoma por parte de adivinanzas, articulando grafías y dibujos, a partir de elementos concretos con los que están relacionados, al respecto Lurcat (1980, p. 74) citado por Vásquez (2010) refiere que el dibujo "es una actividad gráfica útil para el aprendizaje de contenidos y otra como medio de comprobación de las adquisiciones, donde se establecen y se potencializan la asimilación e interacción de los conocimientos"

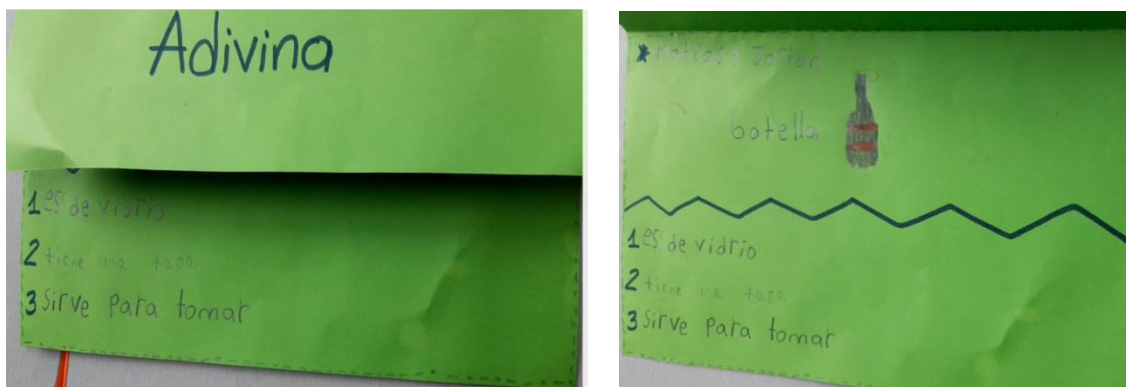


Figura 19. Adivinanza estructurada por parejas.
Fuente: Elaboración Propia.

El desarrollo de este ciclo permite evidenciar mayor claridad en el diseño de los elementos propuestos dentro de la planeación de la clase, que trazan la ruta para la implementación y la evaluación de los aprendizajes. De acuerdo a esto, se evidencia que

dar mayor protagonismo al estudiante en la construcción del conocimiento, permite tal como lo plantea Bruner (1986) citado por Hanco (2018)

El descubrimiento guiado, que implica dar al niño las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción, permitiendo así, que sea protagonista de su propio desarrollo cognitivo; donde el docente presenta todas las herramientas necesarias para que este descubra por sí mismo lo que desea aprender (p. 77).

Como acciones para el siguiente ciclo, se plantea continuar implementando rutinas de pensamiento que visibilicen el pensamiento de los estudiantes y fomenten su participación activa en el aprendizaje; así mismo, seguir consolidando la ruta para la planeación profesional, a partir de las políticas nacionales que orientan los procesos educativos, así como con las apuestas misionales de las instituciones.

5.6 Ciclo 5: Transformaciones de la práctica de enseñanza a partir de la planeación profesional

Este ciclo, representa la reflexión que surge frente a los interrogantes ¿Qué enseño? ¿Cómo lo enseño? y ¿Para qué lo enseño? y su relación con los elementos de la planeación, que posibilitan materializar en acciones concretas estas respuestas. Frente a las subcategorías declaradas se evidencia que el diseño de actividades cumplen de manera asertiva con las características de desempeños de comprensión, las cuales brindan un papel protagónico al estudiante, permiten así mismo, generar conexión con los saberes previos y desarrollar comprensiones más profundas, haciendo uso de habilidades que les permite un mejor desarrollo en el aprendizaje; de igual manera, las actividades se organizan de manera secuencial, respondiendo a propósitos específicos y al resultado previsto de aprendizaje.

Desde el diseño de la planeación “*Seres vivos de mi entorno*”, se sugiere el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta el estándar entorno vivo y la competencia “*Describo características de seres vivos y objetos inertes, establezco semejanzas y diferencias entre ellos y los clasifico*”, proponiendo el desarrollo en un espacio fuera del

aula, posibilitando el contacto directo con seres vivos de la propia institución, en este caso en la huerta escolar, donde los estudiantes tienen la posibilidad de observar, manipular, analizar, generar hipótesis; a partir de la experiencia directa. Para ello se establece como resultado previsto de aprendizaje: *El estudiante será capaz de reconocer seres vivos de su entorno escolar, determinando algunas de sus características*, para ello diseña tres desempeños de comprensión; el primero, la socialización del resultado previsto de aprendizaje; el segundo, recorrido guiado por la huerta escolar y el tercero, la rutina de pensamiento “conversación en el papel”, a partir de la pregunta ¿qué observe?

Luego de la valoración de la planeación, a través del protocolo; las pares expresan como aspectos positivos, que se incluyen desempeños que permiten desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes, en espacios diferentes al aula de clase, posibilitando de esta forma, el aprendizaje a través de propia la experiencia; así mismo, se resalta proponer la rutina de pensamiento conversación en el papel, ya que garantiza la participación de todos los estudiantes, visibilizando su pensamiento. De igual manera, determinar el estándar con el que guarda relación la clase, permite tener un criterio claro frente a lo que se desea que el estudiante aprenda.

En la implementación de la clase, las actividades propuestas se desarrollan en su totalidad, cumpliendo con el propósito establecido. El trabajo en la huerta escolar promueve el trabajo entre pares, así como la observación e interpretación, al igual que la exploración libre, que permite manipular y hacer uso de los sentidos a partir del entorno.



Figura 20. Implementación en la huerta escolar
Fuente: Registro fotográfico

La evaluación de los aprendizajes se realiza a partir de los desempeños diseñados, dando valor a aquellas expresiones que surgen desde la naturalidad y donde los estudiantes realizan conjeturas que les ayudan a dar soporte a sus ideas. Así mismo, la rutina sugerida, permite articular la experiencia que se desarrolla fuera del aula con la temática propuesta, donde cada uno es participe y reconocido frente al grupo.

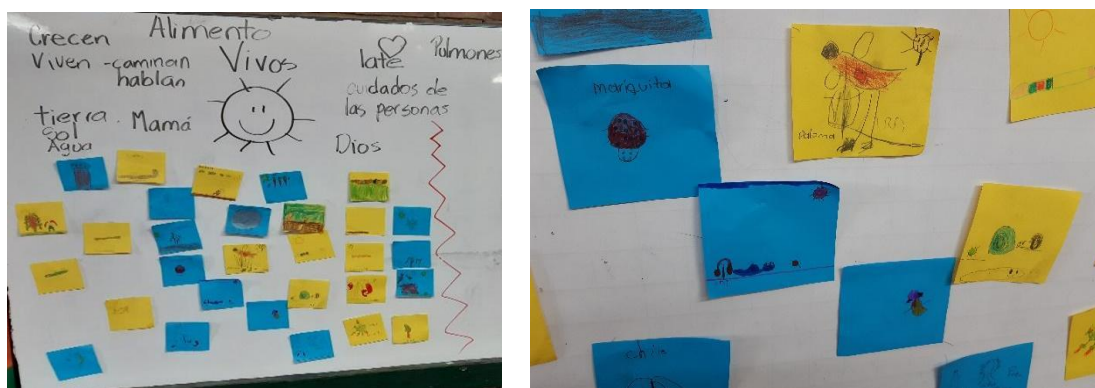


Figura 21. Rutina de pensamiento "Conversación en el papel".
Fuente: Elaboración Propia.

Es así, que la propuesta hecha para esta clase se enmarca en, según Ramos (2016) citado por Hanco (2018)

El aprendizaje vivencial es una forma de aprender con todos los sentidos, donde el sujeto se involucra por completo en la tarea de conocer, saber e investigar sobre un fenómeno en particular. En el aprendizaje vivencial se aprende haciendo, se aprende por

medio de la acción, no solo escuchando o mirando, no solo razonando o sintiendo sino involucrado totalmente en una experiencia que le exija su completa participación (p.1)

Las reflexiones generadas ciclo a ciclo durante el proceso de la investigación, permiten establecer la relación existente entre la planeación y los cuestionamientos de la docente frente al ¿Qué enseño?, ¿Cómo lo enseño? y ¿Para qué lo enseño? ya que la primera las materializa.

En ese sentido, a la docente investigadora le corresponde asumir la enseñanza de ocho de las nueve áreas fundamentales y obligatorias para la educación básica, que se expresan en el artículo 23 de la ley general de educación y las cuales son: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación religiosa, humanidades: lengua castellana e idioma extranjero, matemáticas y tecnología e informática.

A partir de estas asignaturas y teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y las apuestas misionales de la institución, se estructura el currículo y los planes de estudio, que orientan lo que se enseña de acuerdo al área y al nivel, los cuales se relacionan directamente no sólo con los contenidos temáticos, sino también con el desarrollo de competencias y habilidades que le permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento en escenarios diferentes al aula de clase. De esa forma se sobrepasan elementos propios de la educación tradicional, en relación con el enfoque enciclopédico expuesto por Pérez & Sacristán (2008), centrado en la transmisión de contenidos y en la acumulación de información de forma memorística y por otra parte, descontextualizado (Camilloni, 2007), con temas y actividades, muchas veces irreales e imaginarias que no permiten flexibilizar además de comprender los saberes.

Es así que a través de la planeación, la docente investigadora traza la ruta que le permite el diseño y la anticipación de “los planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas” (MEN, 2006), que orientan las prácticas de enseñanza, propiciando espacios para el desarrollo de procesos de aprendizaje en los estudiantes y de reflexión frente a su rol profesional. Dentro de esta ruta propuesta, se toman en cuenta como elementos fundantes, la selección de los contenidos para ser desarrollados

en un espacio de tiempo (anual – período académico), los resultados previstos de aprendizaje, las estrategias didácticas, las actividades relacionadas con la construcción del saber y los criterios de evaluación, centrados en las comprensiones que se alcanzan para monitorear de esta forma el aprendizaje.

Al desarrollar esta planeación, a través de la intervención, la docente investigadora transversaliza en todas y cada una de las asignaturas habilidades tales como: La escritura, lectura, escucha y el habla; que en conjunto juegan un papel determinante dentro de la construcción del saber y el desarrollo del pensamiento. Resaltando que dentro del aula se emplean no sólo en lengua castellana, sino que fuera de ella son referentes dentro de la cotidianidad misma que se encuentra en permanente construcción y perfeccionamiento.

En ese orden, en las temáticas propuestas, se tiene en cuenta el abordaje de conceptos estructurantes, que posibilitan “incorporar nueva información y forjar nuevos conocimientos, orientada a enseñar un cierto número de conceptos que- una vez interiorizados- transforman el sistema cognitivo y conducen a una nueva estructura conceptual que permite avanzar en el aprendizaje” (Gagliardi, 2008). Es decir, que permiten tener coherencia frente a lo enseñable en cada asignatura, en relación a la edad, al grado y al nivel de desarrollo propiamente dicho, y que a su vez sirven como punto de referencia para acceder a niveles más complejos en el aprendizaje sin violentar procesos.

Así mismo, los conocimientos previos juegan un papel determinante dentro del proceso de enseñar, entendidos como “aquellos conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (Coll, 1990). Con esta base, la construcción de nuevos saberes, generan protagonismo en los estudiantes dentro de su propio aprendizaje, en donde se valoran las ideas y donde se externaliza el pensamiento a través de espacios que posibilitan la comunicación horizontal dentro del aula, sobrepasando prácticas comunicativas a cargo únicamente del docente.

De igual manera, en este proceso, las actividades de aprendizaje en el caso particular de la investigación asumidas como desempeños de comprensión representan una oportunidad para el docente en su diseño, ya que le permite reflexionar sobre las decisiones que se toman de manera previa y que se convierten en el insumo que posibilita el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes y que se nutren durante el mismo ejercicio, las cuales representan “la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (MEN, 2006). En otras palabras, estos desempeños de comprensión propician los cuatro pilares de la educación expuestos por Delors (2013):

Adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental para el liderazgo y la iniciativa.

Es de esta forma como se reconoce el perfeccionamiento del ser humano gracias a los estímulos que se reciben, siendo un proceso que no se da en solitario, sino en compañía del otro, dentro de un marco de respeto y aceptación, que debe ser impulsado dentro de la escuela.

Por ello, lo enseñable en cada una de las asignaturas debe permitir la comprensión por parte de estudiantes y docentes frente a la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del conocimiento, reconociendo el peso importante que tienen los contenidos, pero mucho más la comprensión sobre su utilidad en situaciones reales que tenga en cuenta las características del contexto y sus necesidades particulares, haciéndolo de esta forma más significativo y perdurable.

6. Análisis e interpretación de los datos

El análisis e interpretación de los datos de este informe, sigue la ruta propuesta por Creswell (2013) citado por Hernández et al. (2014), referida a: explorar los datos, imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias; vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos.

En este orden, la investigación toma como instrumentos para el análisis e interpretación de los datos; primero con la matriz o rejilla de Lesson Study, que permite recoger información en las cuatro fases: planeación, implementación, evaluación y reflexión, permitiendo interpretar y comprender los datos que van emergiendo; segundo, con las rúbricas de valoración de las subcategorías, diseñadas a la luz de referentes teóricos y las cuales evidencian las características y comportamientos ciclo a ciclo (Ver anexo 5)

Esta investigación determina la *planeación* como categoría de análisis y *los resultados previstos de aprendizaje, los desempeños de comprensión y los propósitos*, como las subcategorías que se derivan de ella; las cuales, a través de la triangulación que permite evidenciar las transformaciones frente al objeto de estudio, entendiendo esta triangulación como:

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, siendo un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información (Cisterna, 2005).

Al realizar el análisis e interpretación con los instrumentos propuestos, se evidencia que el ciclo 0, carece de toda intención frente al aprendizaje esperado y los

propósitos; las actividades se caracterizan por ser repetitivas, sin guardar relación con los criterios propuestos para los desempeños de comprensión, enmarcadas dentro del modelo tradicional, en este orden, Mijangos (2003) señala que la enseñanza debe dejar de ser considerada como una simple transmisión de conocimientos por medio de la palabra, debe definirse hoy en día, como aquella acción que tiene por objeto estimular y dirigir la actividad mental, física y social del alumno de tal manera que sus comportamientos se modifiquen positivamente.

Los ciclos 1, 2 y 3; representan una etapa exploratoria, un proceso de ajuste frente a las intenciones en el aprendizaje, ejercicio de ensayo y error, que llevan a la docente a pensar en cada uno de los elementos propuestos en el diseño de planeación, sin comprensiones profundas frente a los aprendizajes esperados, los propósitos y los desempeños de comprensión, una estructura en proceso de construcción, que se nutre por los aportes y sugerencias de las pares académicas, para construir aprendizajes; según Alliaud & Antelo (2009) aprender de la práctica guarda una estrecha relación con el diálogo que los docentes establecen con sus pares para definir problemáticas en común, que se discuten y frente a las cuales se formulan soluciones compartidas que renuevan el sentido de la práctica misma.

Los ciclos 5 y 6, caracterizados por mayores claridades frente a los elementos propuestos en el diseño, dando mayor protagonismo al estudiante, a sus ideas y formas de pensar, permitiendo un aprendizaje a través de la acción, donde el docente actúa como guía que orienta y acompaña, con metas más concretas y claras en la clase, intenciones declaradas a partir del ejercicio previo de pensamiento que le hace reflexionar sobre qué quiere enseñar, cómo lo va a ser y para qué; determinando así, como expresa Feldman (2010), la enseñanza como una actividad intencional y siempre tiene finalidades (p.41)

7. Hallazgos

Este apartado permite describir los hallazgos y las comprensiones, fruto del análisis e interpretación de los datos durante el proceso de investigación, a partir de referentes teóricos.

En este sentido, la planeación se determina como una acción de gran importancia en la práctica de enseñanza, al generar un tipo de pensamiento crítico y reflexivo que permite anticipar las acciones de intervención y evaluación de los aprendizajes; así como comprender lo que sucede al llevarla a cabo, para realizar ajustes y tomar nuevas decisiones; develando así, que sólo el docente, es capaz de aprender sobre la enseñanza cuando: planifica, toma decisiones, pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así, sus próximas intervenciones (Anijovich, et. al. 2009).

De igual manera, la propuesta adoptada durante la investigación, plantea como elementos dentro de una planeación profesional: *el resultado previsto de aprendizaje, los desempeños de comprensión y los propósitos*; los cuales le permite al docente desarrollar un plan estructurado por una parte, así como evaluar su pertinencia en la implementación y poder reflexionar para generar oportunidades de mejora para continuar profesionalizando su labor. En este sentido y gracias al proceso desarrollado, se genera una comprensión frente al significado de estos elementos, como se describe a continuación:

- Resultado previsto de aprendizaje, permiten al docente, determinar en forma clara, dentro de la planeación, las acciones concretas que dan cuenta de las comprensiones que alcanza el estudiante y que implican el desarrollo de un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que facilitan desarrollar el proceso evaluativo y la valoración de las actuaciones de los participantes.
- Desempeños de comprensión, representan un conjunto de actividades que diseña el docente con un propósito concreto y que permiten alcanzar el resultado previsto de aprendizaje. Esta concepción de desempeño dentro de la planeación, permite

sobrepasar los contenidos memorísticos de datos e información, para posibilitar un aprendizaje con significado.

- Propósitos, posibilitan la articulación de todas las acciones que se prevén en la planeación de clases. Cuando el docente articula todas sus acciones de enseñanza, obtiene un horizonte de lo que quiere que sus estudiantes aprendan.

Así mismo, el diseño de la planeación pensado desde lo colaborativo posibilita espacios para el intercambio pedagógico a partir de un lenguaje común frente a elementos propios de la enseñanza, para promover el crecimiento personal y profesional, sobrepasando así, la idea del aula como mundo privado, aislado del resto de compañeros (Elliot, 1989), para dar paso, a comunidades de aprendizaje a nivel profesional, que permite de acuerdo con Arenas (2011),

La valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, de tipo experiencial y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado; estableciendo así, una estrategia de formación continua entre docentes con necesidades y objetivos similares que se reúnen periódicamente para compartir sus saberes pedagógicos, analizar sus experiencias de trabajo en el aula, discutir concepciones y creencias, para apropiarse de nuevos conocimientos y formas de trabajo con los alumnos en la perspectiva de reconstruir el saber docente.

Cabe resaltar, que esta investigación toma como categoría de análisis la planeación, buscando saturar esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza, sin embargo se evidencia transformaciones en las acciones de implementación y evaluación de los aprendizajes, que posibilitan mayor protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, que permite reconocer y valorar las comprensiones que alcanzan, a partir de la visibilización de su pensamiento.

8. Conclusiones y aportes al conocimiento

La profesión docente carece de manera explícita de un código deontológico que guíe y delimite sus actuaciones, a diferencia de otras profesiones que si lo tienen de manera clara y que son de conocimiento público, Blázquez, (1986) expresa que dicho código “especifica aquellos deberes y obligaciones sin cuyo puntual cumplimiento, la profesión puede perder credibilidad en el ejercicio de sus funciones y hasta pudiera incurrir en delitos penalizados por el derecho común” (p.483). Pesé a esto, es importante determinar que todo docente debe procurar por el establecimiento de ciertos parámetros que orienten sus acciones de enseñanza a partir de un ejercicio ético y reflexivo, que le exija no sólo responsabilidad frente a las funciones que le son designadas, sino una fuerza internalizada que promueva conciencia frente a su rol en aras al desarrollo personal y profesional.

De esta forma, esta investigación reafirma la idea del docente como investigador de su propia práctica, a partir de la reflexión sistemática sobre las acciones de enseñanza, lo que le permite evidenciar fortalezas, debilidades y oportunidades en el su rol profesional para transformar y generar nuevos significados en sus actuaciones; en este sentido, Porlán (1993), expresa que el docente como un profesional activo deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, y se convierte en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (p. 132).

Así mismo, Soto y Pérez, (2013) permiten concluir que la metodología de las Lesson Study, promueve el desarrollo profesional a partir de encuentros periódicos con otros docentes, así, se desarrolla un lenguaje común para describir y analizar la enseñanza; instruirse unos a otros acerca de ella. Y de ese modo permitiendo abrir un espacio considerado como privado, con miras a construir nuevos conocimientos.

Consecuentemente, el análisis de la práctica de enseñanza implica que las actuaciones del docente estén orientadas en mejorar su propio desempeño, posibilitando para ello, espacios que integren a sus pares para comprender las dinámicas y

situaciones que ocurren en su cotidianidad, proceso que exige observar, cuestionar, analizar e interpretar la realidad del aula, con miras crecimiento y desarrollo profesional.

En este sentido, cuando se asume un ejercicio de pensamiento intencional y deliberado al planear, se disminuye la posibilidad de caer en improvisaciones o acciones repetitivas y mecánicas, que impiden analizar el mundo dinámico del aula, entendida esta última, de acuerdo a Jackson, (1994) citado por Soto, Serván y Pérez (2019) como un lugar complejo que tiene una diversidad de procesos y eventos simultáneos divergentes, a los que hay que atender de manera inmediata y, a ser posible creativa y educativamente; lo cual le implica ser un práctico reflexivo, que tanto durante su actividad, como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su “pensamiento práctico” Shön (1997).

De igual manera, aunque la planeación es la acción en la que se centra esta investigación, la reflexión sobre esta, involucra y genera cambios directamente en la implementación y evaluación de los aprendizajes, evidenciando transformaciones durante dicho proceso; en esta medida, articula nuevas estrategias que involucran activamente al estudiante en el proceso de aprendizaje, ya no de manera pasiva como receptor de información, sino como protagonista activo, capaz de reflexionar en acciones frente a las comprensiones alcanzadas, donde asume retos que le implican el desarrollo del pensamiento y la puesta en escena de habilidades de manera autónoma.

Al respecto, tener una ruta que guíe las intervenciones del docente a partir de la planeación, le permite diseñar nuevos escenarios que generen oportunidades para su crecimiento propio y el de sus estudiantes, donde cada uno sea capaz de asumir y empoderarse de su rol como protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pertinentes con las necesidades, intereses y la propia realidad.

Por otra parte, cuando un docente investigador somete su propia práctica de enseñanza a la observación y el análisis minucioso con el propósito de generar cambios y transformaciones, pasa por diferentes fases que están estrechamente relacionadas con los niveles de reflexión que plantea Larrivee (2008) y que representan el proceso de autoevaluación sobre las propias acciones. En esta medida, la docente determina que durante el desarrollo de su investigación, puede evidenciar un primer momento,

caracterizado por esas concepciones y creencias iniciales, que justifican las acciones que implementa en el aula como fruto de la experiencia adquirida, donde existe confianza frente al quehacer pedagógico asumido, atribuyendo las dificultades del aprendizaje específicamente a los estudiantes y no en su propio desempeño; fase que coincide con el nivel llamado pre reflexión por Larrivee (2008) y que se limita a un ejercicio ingenuo y poco profundo.

Luego se refleja un segundo momento, cuando la docente empieza a observar con detenimiento sus acciones de enseñanza, las cuales generan sentimientos de frustración y rechazo, al enfocarse sólo en los aspectos negativos de su desempeño, juzgándose y considerándose juzgada por los otros, es decir por sus pares académicos; en esta fase las dificultades las enfocan en ella, pero distante de una comprensión objetiva; que coincide con el nivel llamado reflexión superficial (Larrivee, 2008).

Después se pone de manifiesto un tercer momento, donde la docente comienza a entender su propia práctica, asimila paralelamente que las acciones de enseñanza no se encasillan en buenas o malas, sino que tienen un comportamiento específico en un periodo de tiempo con niveles de reflexión diferentes; en esta fase, se empieza a generar comprensiones profundas frente al fenómeno, con una mirada más objetiva que permite reconocer que los cuestionamientos y las retroalimentaciones externas sólo buscan generar acciones de mejora, con el fin de posibilitar cambios y transformaciones a partir del análisis; nivel llamado reflexión pedagógica por (Larrivee, 2008).

En seguida, un cuarto nivel de reflexión crítica (Larrivee, 2008) que no muestra un punto de finalización de este ejercicio, sino que por el contrario, exige por parte de la docente investigadora un compromiso ético frente a su rol profesional, que le hace estar en constante cambio y análisis de su propia práctica de enseñanza, al guardar relación con la estructura dinámica y cambiante de la misma.

Por consiguiente, comprender la práctica de enseñanza implica el reconocer al docente como profesional idóneo, a quien le corresponde liderar los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la escuela; lo cual exige coherencia entre lo que dice y lo que hace, que lo lleva a asumir una postura activa frente al quehacer pedagógico; que le permita observar, cuestionar, analizar e interpretar la realidad del

aula en el que se desempeña. En consecuencia y en línea con lo planteado por Sosa, (2014)

“Se posibilita no sólo conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro y maestra, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales”

De esta forma cuando el docente adquiere la habilidad de evaluar y reflexionar constantemente sobre su desempeño y las situaciones del entorno, la práctica de enseñanza se convierte en el vehículo de nuevo conocimiento, dando así paso a la práctica pedagógica.

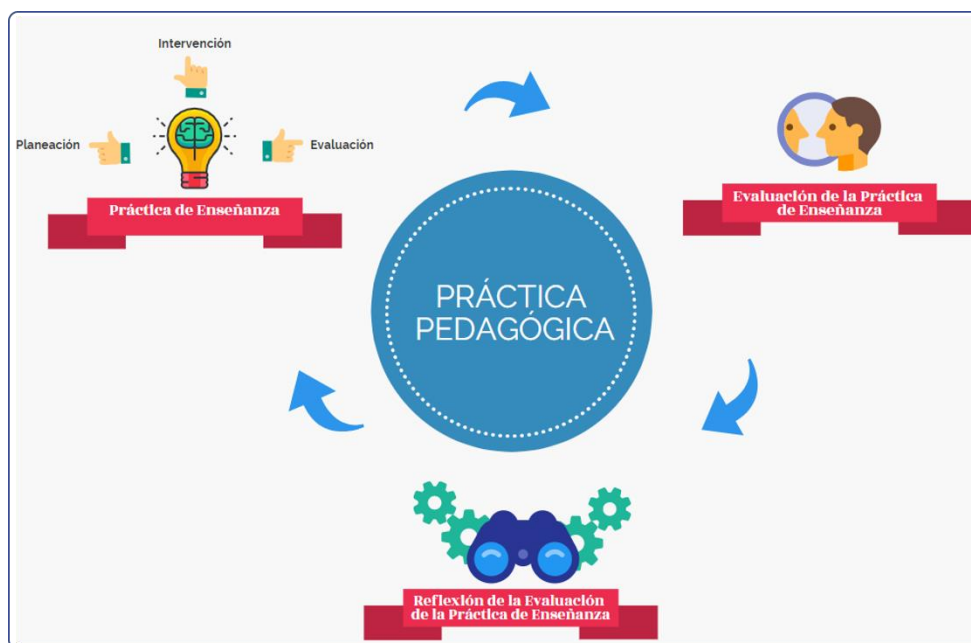


Figura 22. Relación entre la práctica de enseñanza y la pedagógica.
Fuente: Elaboración propia.

8.1 Recomendaciones

De esta forma, el proceso desarrollado sirve de base para futuras investigaciones que deseen seguir profundizando sobre la planeación, como acción de la práctica de enseñanza y su incidencia en el desarrollo profesional; así mismo representa un punto de referencia para abordar la implementación y/o evaluación de los aprendizajes, al representar acciones complejas, igual de importantes y decisivas dentro del quehacer docente.

Seguir reflexionando sobre la propia práctica de enseñanza, ya que ésta sigue siendo susceptible de mejora e investigación por parte del docente en pro de su desarrollo profesional.

Así mismo, es importante poder invitar a otros docentes para la conformación de comunidades de aprendizaje que permitan generar reflexión frente a las dinámicas que se desarrollan en el aula de clase, con miras de la producción de conocimiento.

9. Bibliografía

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Argentina: Aique Editores.

Alba & Atehortúa, (2018). Práctica de enseñanza. Seminario de Investigación 1.

Álvarez, T. (2013). Didáctica de la lengua para la formación de maestros. Didáctica de la lengua para la formación de maestros, 1-143.

Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

Angulo, A., & Alba, J. (2018). Una experiencia de formación de profesores de matemáticas en ejercicio centrada en la reflexión sobre la práctica.

Arellano, N. (2000). La investigación acción crítica reflexiva. Loginoware@ cantv.net.

Arenas, C. (2011). La ampliación formadora del docente de aula al de formador de profesionales reflexivos en contextos de cooperación entre pares. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC), 1(7), 219-223.

Atehortua, G. (2019). Seminario de Comunicación y educación. Universidad de La Sabana.

Barrera, M. X., & León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? Ruta maestra, 9, 26-32.

Barros, C., & Barros, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. Revista Universidad y Sociedad, 7(3), 26-31.

Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 3, 20-25.

Blázquez, N. (1986). Deontología de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 483-500.

Bretones, A. (2002). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. SEP.

Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.

Cisterna, F. (2007). *Métodos de investigación cualitativa en educación. Guía teóricopráctica*. Concepción: Universidad del Bío Bío.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.

Coll, C., & Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 435-454). Alianza.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique grupo Editor,

De Bogotá, A. (1997). Decreto 2247 obtenido de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas.Norma1.jsp>.

De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*.

De Márquez, A. T. (2008). La reflexión, la contestación, la proposición y la acción como espacios indispensables en el contexto áulico. *Educere*, 12(43), 697-705.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Vol. 2). México: McGraw-Hill.

Elliott, J. (1990). La investigación - acción en educación. Morata

Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(3), 29-46.

Espinoza, E. (2019). La meso planeación interdisciplinar en la formación del profesional de la educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 280-297. Recuperado el 30 junio de 2020, de Scribd.com: <https://www.scribd.com/document/92040719/Niveles-de-Concrecion-Curricular>

Fajardo, R. D. (2016). Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría. Bogotá DC, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>).

Feldman, D. (2010). Didáctica general. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Gagliardi, R. (2008). Enseñar Biología: para qué, cómo, cuándo? Algunos elementos de la didáctica de la Biología. Memorias, V Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. Colombia.

García, N., Mora, N., & María, R. (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.

Gimeno, J., & Pérez, A. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. *Colección pedagogía manuales*).

Gómez, Á. I. P., & Gómez, E. S. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 64-67.

Hamodi, C., López, V. & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

Hanco, H. (2018). Estrategias de enseñanza mediante aprendizaje vivencial y apoyo visual para mejorar habilidades de autovalimiento en alimentación de estudiantes del nivel primaria con discapacidad intelectual y multidiscapacidad del Centro de Educación Básica Especial "Santa Ana"-distrito de Paucarpata-UGEL Arequipa Sur-Región Arequipa.

Hermida, A. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 1-15.

Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós.

Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. McGraw-Will.

IED Alberto Lleras. (S.F). Fundamentos. Recuperado el 22 de marzo de 2020, de <https://colegioalbertollerascamargo11.webnode.com.co/oferta-educativa/fundamentos/>

Inciarte, A., Marcano, N., & Reyes, M. E. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista venezolana de gerencia*, 11(34), 221-243.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, Recuperado el 30 de junio de 2020, de <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

López, J. (2005). Planificar la formación con calidad. WK educación

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula.

Loredo, L. P. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza y aprendizaje. *La academia*, 1.

Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. *Nuevas estrategias formativas por las organizaciones*, Madrid, Wolters Kluwer, pp 141-170.

Marco Europeo de Cualificaciones. (2009). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC) Recuperado el 06 de marzo de 2019, de oitcinterfor.org:

https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/marcoeuropeo_brochure.pdf

MEN, M. D. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_.

Ministerio de Educación. (S.F) Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Recuperado el 02 de marzo de 2019, de <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>

Ministerio de Educación. (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Recuperado el 02 de marzo de 2019, de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. COLL, Cesar. et al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó, 47-63.

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.

Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. Revista Arista Digital, 54, 1-12.

Olaizola, C. (2007). Aprendiendo a pensar, dibujando. *Theoria*, 16(1), 23-30.

Patiño, S. (2012). La enseñanza para la comprensión (epc): propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante. *Revista Humanizarte*, 5(8), 1-10.

Pérez, A, Soto, E. y Serván, J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M.S. Wiske (ed.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Pogré, P. A. (2013). *Enseñanza para la comprensión: Un marco para el desarrollo profesional docente*.

Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada

Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*.

Quintero, J., Zuluaga, C., & López, M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 39-56.

Soto, E., Serván, M., Peña, N. y Pérez, A. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Grupo Planeta Spain.

Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*.

Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación*. Editorial Paidós. Barcelona.

Soto, E., & Pérez, A. (2013). Guía lesson study. *Cuadernos de pedagogía*, 65.

Sosa León, A. T. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la Investigación. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Noviembre* (Vol. 12, p. 13).

Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.

Stone, M. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión, La. Paidc"s*.

Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, 161-183.

Tomás, A. A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Rev. Digit. Innov. Exp. Educ.*, (19).

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Editorial Kimpres Ltda. Universidad de la Salle.

Anexos

Anexo 1 Protocolo fase valoración de la planeación

Lesson Study

Fecha:

Nombre del facilitador:

Nombre de los docentes colaboradores:

Actor principal:

Propósito:

El siguiente protocolo, permite al docente revisar de manera colaborativa su planeación, para que, a través de la retroalimentación, pueda realizar los ajustes que crea necesarios y tomar decisiones que apunten a la mejora de la implementación de su clase planeada.

Responsabilidades antes del encuentro:

El actor principal debe haber enviado con anterioridad su planeación para que los participantes tengan conocimiento de las acciones planeadas por el actor principal.

Los participantes deben haber diligenciado la casilla de sugerencias y cuestionamientos para que el actor principal pueda realizar los primeros ajustes con anterioridad.

ACTIVIDAD	TIEMPO
Paso 1. Descripción. El actor principal realiza la lectura de su planeación teniendo en cuenta: Foco, resultados esperados, propósitos y actividades.	2 minutos
Paso 2. Aclarar. Los docentes colaboradores realizarán preguntas de aclaración con el fin de asegurarse que han entendido lo que expresó el actor principal. Este momento no es propicio para realizar sugerencias ni juicios valorativos. El actor principal responde a las preguntas realizadas.	5 minutos
Paso 3. Revisión de criterios de valoración de desempeño.	

<p>El docente facilitador verificara si las acciones propuestas cumplen con los criterios de valoración de desempeño. (Conexión con saberes previos, apunta a los propósitos, Desarrolla habilidades de pensamiento en el estudiante, Se fomenta participación activa en el estudiante, es aplicable al contexto, despierta interés en el estudiante por saber cosas nuevas, Se aplica a diversas situaciones el conocimiento).</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Paso 4. Valorar. Los docentes colaboradores expresaran con argumentos aspectos que le gustaron de lo explicado.</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Paso 5. Me preocupa y sugiero. Los docentes colaboradores expresan situaciones que generan inquietud o preocupación. Es importante recordar que es necesario hacerlo sobre las acciones planteadas en la planeación, no, en las acciones ni comportamientos propios del actor principal.</p> <p>Luego de expresar las sugerencias los docentes colaboradores proceden a realizar sugerencias que puedan mejorar las acciones planeadas por el actor principal.</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Paso 6. Acciones- reflexión</p>	<p>2 minutos</p>
<p>El actor principal expresa las acciones que le permitirán mejorar su planeación reflexionando el qué le permitió llegar a esas conclusiones.</p>	
<p>Paso 7. Valoración final</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Cada participante expresara una conclusión que le generó la Lesson Study.</p>	


Anexo 2 Primer diseño de planeación del grupo de Lesson Study

#	Descripción de la actividad	Propósito	Comentarios/Sugerencias	Ajustes
Presentación de aprendizajes esperados	<p>Utilizando una diapositiva la profesora presenta a los estudiantes los aprendizajes esperados que se esperan al final de la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de la higiene oral. • Identificar algunas consecuencias ante la falta de higiene oral. • Establecer espacios de habla y escucha, que posibiliten el desarrollo de competencias comunicativas. 	Socializar los aprendizajes esperados. Identificar ideas previas	<p>¿En esta presentación se permitirá una participación del estudiante? ¿O será una presentación directa del docente?</p> <p>¿Cuál es son los resultados esperados? Tal vez sería importante tener una actividad sencilla o pregunta que té permita conocer si los resultados esperados presentados son claros para los estudiantes.</p>	<p>La presentación del resultado de aprendizaje es leída por la docente.</p> <p>Se plasman como aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de la higiene oral. • Identificar algunas consecuencias ante la falta de higiene oral. • Establecer espacios de habla y escucha, que posibiliten el desarrollo de competencias comunicativas <p>Se propicia la participación de los estudiantes a partir de las preguntas: ¿por qué es importante la higiene oral? ¿Qué puede pasar cuando no tenemos hábitos de higiene oral?</p>
Rutina de pensamiento	<p>La profesora explica el paso a paso de la rutina “veo, pienso y expreso”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ver: Presentar la imagen para que los estudiantes la puedan observar. 2. Pensar: La profesora les coloca tres carteles al lado de la imagen con las siguientes preguntas : ¿Qué veo? 	Promover la observación intencionada. Expresar ideas de forma oral a partir de la observación y la interpretación.	<p>La rutina debe explicarse de una forma más clara. Señalas que en la sección de la rutina: pensar, ¿vas a hablar de los carteles que involucran las acciones de toda la rutina?</p> <p>Creo que la pregunta ¿Qué veo? Iría en la acción ver.</p>	<p>Durante la actividad la docente coloca carteles con las preguntas, permitiendo que ellos las lean.</p> <p>Ajuste de la rutina: Preguntas propuestas en el paso 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada pregunta se desarrolla por separado. • Se registran ideas expresadas, para propiciar dialogo.

	<p>¿Qué pienso que le sucede? ¿Por qué creo que le paso?</p> <p>3. Expresar: La profesora pide a los estudiantes que digan lo que observan y que den respuestas a las preguntas hechas.</p> <p>A continuación la profesora desarrolla la rutina con los estudiantes, escribiendo en el tablero las ideas que expresen los estudiantes y realiza una charla dialógica plasmando las conclusiones a las que se llegan.</p>		<p>Sugiero desarrollar cada acción de la rutina por separado, por ejemplo, después de explicar la rutina, presenta la imagen y seguidamente solo el cartel de ¿que veo?, cuando terminen esa acción, pegar la siguiente ¿Qué pienso?, desarrollarla y por último la pregunta ¿por qué crees? Y desarrollarla</p>	
<p>Ampliando lo que sabemos.</p>	<p>A continuación, la profesora habla sobre las consecuencias ante la falta de la higiene oral enfocando su intervención en cuatro de las enfermedades que se producen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mal aliento ● Placa bacteriana ● Caries ● Gingivitis <p>La profesora con ayuda de láminas explica las características de cada una, resaltando que se originan por la falta de cepillado de manera habitual.</p>	<p>Ampliar y construir nuevos conocimientos.</p>	<p>Atiendo a los propósitos para la sesión, sugiero que se enlace la actividad desarrollada anteriormente tanto con acciones de la vida diaria de los estudiantes como con aspectos propios de la higiene oral, para luego si hablar de las consecuencias de la falta de higiene oral.</p> <p>¿en una sesión de dos horas será pertinente hablar o se alcanzará la</p>	<p>Se realiza un enlace de la rutina de pensamiento con los hábitos de higiene oral de los estudiantes, a partir de las ideas que surgen se establece un dialogo sobre las consecuencias de la falta de higiene, apoyando las intervenciones con láminas que representan las enfermedades típicas orales.</p>

			<p>comprensión de 4 enfermedades producidas por la falta de higiene oral?</p> <p>En esta actividad ¿Quieres que tus estudiantes desarrollen alguna habilidad de pensamiento? Siento que está muy centrada en el contenido.</p>	
<p>Ficha sobre hábitos de cepillado.</p>	<p>La profesora entrega a cada estudiante una ficha donde deben responder tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cepillo mis dientes todos los días? • ¿Cuántas veces cepillo mis dientes al día? • ¿Me ha dolido alguna vez un diente o una muela? <p>Estas hojas sirven como insumo para ver con qué frecuencia los estudiantes cepillan sus dientes y crear estrategias para crear hábitos en aquellos estudiantes que lo necesiten.</p>	<p>*Evidenciar hábitos de cepillado en los estudiantes.</p>	<p>Podría integrar una pregunta donde los estudiantes expresen desde sus comprensiones, que consecuencias tendría el no tener hábitos de higiene oral.</p> <p>¿Los estudiantes responden las preguntas y té las entregan? O ¿Hay un espacio en donde comparten sus respuestas?</p>	<p>Al culminar esta ficha, los estudiantes las intercambian, observan y establecen ideas frente a los hábitos de cepillado, luego se colocan en el tablero y a partir de ellas, se establecen acciones de mejora frente a esta rutina de higiene.</p>
<p>Cierre de la actividad</p>	<p>Se retoman los propósitos iniciales por parte de la profesora y con algunas intervenciones de los estudiantes expresan lo aprendido durante la actividad.</p>	<p>*Reconocer comprensión es alcanzadas.</p>	<p>¿Cómo propicias esas intervenciones de los estudiantes? ¿Alguna rutina de pensamiento?</p>	<p>Se busca la participación oral voluntaria, registrando las ideas en el tablero.</p>

Anexo 4 Apartado de la planeación con sugerencias de pares académicos

NARRATIVA								
DOCENTE	JOVANNA MARTÍNEZ			GRADO	PRIMERO			
FOCO	ORALIDAD	TEMA		FÁBULA				
RESULTADOS ESPERADOS	Los estudiantes reconocerán la importancia de escuchar a otras personas, como proceso para comprender la información y usarla en un determinado momento. Identificar las características de la fábula a partir de una narración.							
FASE PLANEACIÓN								
DEFINICIÓN FOCO	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD	INSUMOS Y MEDIOS	SUGERENCIAS Y CUESTIONAMIENTOS	AJUSTES	PLANEACIÓN AJUSTADA	PROPÓSITOS AJUSTADOS	EVIDENCIAS POR RECOLECTAR
Definir y dar sustento teórico al foco propuesto.	Describir en forma detallada las actividades propuestas para la clase.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito de la actividad.	Registrar los insumos y medios que se proponen para ser utilizados en cada actividad.	Plasmar las sugerencias, preguntas e inquietudes por parte de cada observador que analiza.	Registro de ajustes que considera pertinente la docente analizada.	Descripción de la actividad resaltando los ajustes hechos.	Enunciar de forma clara y concreta el propósito ajustado.	Describir de forma concreta los medios de recolección de evidencias por parte de la docente.
Escuchar: es estar presente tanto psicológica, social y emocionalmente (Egan, 1990) para comprender atentamente lo que un individuo quiere expresar, por tanto, es el proceso por el cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente, además de oír involucra la capacidad de recibir y responder ante un estímulo físico y utilizar la información	*Los puestos del salón se organizan en seis grupos en donde se ubican los estudiantes. *La profesora escribe en el tablero los propósitos que se buscan alcanzar y los lee en voz alta: Que el estudiante comprenda el significado y la importancia de la escucha. Que el estudiante comprenda que es la fábula y cuáles son sus características. *La profesora indaga sobre el significado que	*Presentar los propósitos de la clase a los estudiantes para su comprensión. *Valorar los conocimientos previos de los estudiantes con la temática propuesta.		Docente 1 Evidenciar los propósitos de la actividad. Ajustar instrucciones. Tener evidencia del dialogo grupo a grupo. Docente 2 Sugerencia, explicar el paso a paso de la rutina propuesta para una mayor comprensión por parte de los estudiantes. Docente 3 Valoro el incorporar la rutina de pensamiento, para visibilizar las ideas previas. Me preocupa que dentro de la dinámica propuesta	El propósito de esta actividad es la valoración de conocimientos previos por parte de los estudiantes.	Ajuste de los propósitos de esta primera actividad.	Se mantienen los propósitos planteados para esta primera parte de la lección: Conocimientos previos en torno a la escucha y al concepto de fábula.	Fotos de las ideas que expresan los estudiantes en el cartel.

