



Universidad de
La Sabana

Transformación de la práctica de enseñanza mediante la metodología Lesson Study y el enfoque de Aprendizaje Significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de Educación básica primaria

Johanna Alexandra Lizarazo Torres

**Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
2020**

Transformación de la práctica de enseñanza mediante la metodología Lesson Study y el enfoque de Aprendizaje Significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de Educación básica primaria

Johanna Alexandra Lizarazo Torres

Trabajo de Grado para obtener el título de:

Magister en Pedagogía

Asesor:

Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.

**Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, Cundinamarca 2020**

Dedicatoria

A mi madre Mercedes Torres por su amor infinito, apoyo incondicional y por sus
altísimas expectativas en mí.

A mi hijo Daniel Felipe, el primer gran amor de mi vida, por su serenidad, sus abrazos
silenciosos, por ser un soporte inmenso en mi vida.

A mi hijo Julián Santiago por su alegría inagotable, su sonrisa permanente y su curiosidad
insaciable.

Johanna Alexandra Lizarazo Torres

Agradecimientos

A Dios por abrir los caminos y guiar mis pasos, por escucharme y darme la oportunidad de ser una mejor persona, una mejor maestra.

A mi esposo Henry Castro y a mis hijos Daniel Felipe y Julián Santiago por ser el cimiento que motiva mis decisiones, por su comprensión y apoyo en este proceso de formación.

A mi madre y hermanos por su colaboración y palabras de aliento.

A mi padre, por interceder por mí ante Dios nuestro señor en mis peticiones.

A todos los estudiantes que han pasado por mi vida, por hacer que ame esta hermosa profesión.

A Secretaría de Educación Distrital, por apoyar la formación de los profesores para brindar la Educación de Calidad que merecen los niños, niñas y jóvenes.

A la Universidad de La Sabana, por fomentar y aportar a la profesionalización docente.

A mi asesor Gerson Maturana, por exigir lo mejor de mí en la construcción de este proyecto.

Resumen

Esta investigación tiene como objeto central el estudio de la Práctica de Enseñanza (PE) de una docente de educación básica primaria del sector oficial de Bogotá. Se desenvuelve dentro del paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, adoptando el diseño de Investigación Acción y dentro de este, la metodología Lesson Study dirigida a la mejora de la PE. Así mismo, asume como apuestas pedagógicas el enfoque de Aprendizaje Significativo (AS) y elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). En consecuencia, se presentan los resultados obtenidos en el estudio de las acciones constitutivas de la PE; la **planeación** se enfoca en el diseño de desempeños dirigidos al desarrollo de habilidades de pensamiento, fundamentada en los niveles de concreción curricular; en la **implementación** la docente busca ser asertiva en la forma de indagar los saberes previos de sus aprendices, así como da mayor atención a las acciones comunicativas que se suscitan en aula, y en **evaluación** genera espacios de retroalimentación formal e informal que aporten al desarrollo de las habilidades de pensamiento. La PE es un fenómeno cambiante que requiere de la investigación docente para la toma de decisiones hacia la mejora de resultados de aprendizaje en los estudiantes y del propio crecimiento profesional. Por este motivo se ha transformado en un proceso reflexivo que se evidencia tanto en las reconfiguraciones de sus acciones constitutivas, como en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, resultantes de la observación crítica, la sistematización y las reflexiones suscitadas en torno a esta.

Palabras clave: Aprendizaje Significativo, Habilidades de Pensamiento, Investigación Acción, Lesson Study, Práctica de Enseñanza.

Tabla de Contenido

Capítulo I.....	1
1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada	1
Capítulo II	8
2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada	8
2.1 Macrosistema.....	9
2.2 Exosistema.....	10
2.3 Mesosistema	11
2.4 Microsistema	11
Capítulo III	14
3. Práctica de enseñanza al inicio de la investigación	14
3.1 Acciones de Planeación.....	14
3.2 Acciones de Implementación.....	16
3.3 Acciones de Evaluación de Aprendizajes.....	17
3.4 Síntesis del Problema de Investigación	19
3.4.1 Formulación del problema.	20
3.4.2 Objetivo general.	21
3.4.3 Objetivos específicos.....	21

Capítulo IV	23
4. Metodología de la investigación	23
4.1 Paradigma Sociocrítico.....	23
4.2 Enfoque Cualitativo.....	24
4.3 Alcance de la Investigación.....	26
4.4 Diseño de la Investigación.....	26
4.5 Lesson Study.....	29
4.6 Población	31
4.7 Técnicas e instrumentos.....	31
4.7.1 Técnica: La observación participante y natural.	32
4.7.2 Técnica: La entrevista no estructurada.	32
4.8 Apuestas pedagógicas.....	33
4.8.1 Paradigma pedagógico Constructivismo.....	33
4.8.2 Enfoque de Aprendizaje Significativo.	34
4.8.3 Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).	36
4.9 Categorías de análisis	38
4.10 Análisis de datos	40
Capítulo V	42

5. Ciclos de reflexión	42
5.1 Ciclo Preliminar: Hacia la búsqueda de una identidad y un propósito en la PE	42
5.2 Ciclo de Reflexión 1: Primer ejercicio de revisión de la Práctica de Enseñanza	45
5.3 Ciclo de Reflexión 2: Apuesta por un trabajo colaborativo de planeación y reflexión alrededor de la PE.....	48
5.4 Ciclo de Reflexión 3: Trabajo colaborativo en aula como potenciador en el desarrollo de habilidades	56
5.5 Ciclo de Reflexión 4: Comunicación asertiva: instrumento de aprendizaje y visibilización de pensamiento.....	61
5.6 Ciclo de Reflexión 5: Comunicación y rúbricas de revisión, encuentro con elementos esenciales de la PE.....	67
5.7 Ciclo de Reflexión 6: Fortaleciendo las acciones constitutivas de la PE, implementación rigurosa de la EpC	72
5.8 Ciclo de Reflexión 7: Uso de Aprendizajes en situaciones cotidianas reales	78
5.9 Ciclo de Reflexión 8: ¿Educación a distancia, conectividad? Nuevas condiciones de la PE.....	86
5.10 Ciclo de Reflexión 9: Consolidación de una propuesta de transformación de la PE	93
Capítulo VI.....	102
6. Hallazgos e interpretación de datos	102

Capítulo VII	117
7. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico	117
Capítulo VIII	120
8. Conclusiones y recomendaciones	120
8.1 Conclusiones.....	120
8.2 Recomendaciones	122
9. Lista de Referencias	124
10. Anexos	136

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Fortalezas y debilidades de las acciones constitutivas de la PE</i>	19
Tabla 2. <i>Descripción de instrumentos para la recolección de datos.</i>	32
Tabla 3. <i>Perspectiva de Aprendizaje Significativo desde varios autores.</i>	35
Tabla 4. <i>Categorías apriorísticas de la investigación.</i>	39
Tabla 5. <i>Propuestas de definición de habilidad desde varios autores.</i>	44
Tabla 6. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	54
Tabla 7. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	60
Tabla 8. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	65
Tabla 9. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	70
Tabla 10. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	76
Tabla 11. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	84
Tabla 12. <i>Transcripción de audios de los estudiantes.</i>	89
Tabla 13. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	91
Tabla 14. <i>Transcripción de audios de los estudiantes.</i>	97
Tabla 15. <i>Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.</i>	99
Tabla 16. <i>Categorías apriorísticas y emergentes de la investigación.</i>	104
Tabla 17. <i>Análisis de la categoría de planeación:</i>	106

Tabla 18. *Análisis de categoría Implementación*. 109

Tabla 19. *Análisis de la categoría de Evaluación de Aprendizajes*. 113

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Línea de tiempo de los antecedentes de la PE.	7
<i>Figura 2.</i> Descripción del contexto.....	9
<i>Figura 3.</i> Esquema contexto situacional, lingüístico y mental.	13
<i>Figura 4.</i> Formato de planeación utilizado por la docente antes de la Investigación.	16
<i>Figura 5.</i> Pruebas aplicadas por la docente para evaluar aprendizajes.....	18
<i>Figura 6.</i> Momentos de la Investigación Acción según Kemmis & Carr (1983)	27
<i>Figura 7.</i> Fases de la metodología de investigación Lesson Study.	30
<i>Figura 8.</i> Muestreo de actividades realizadas en el ciclo.	47
<i>Figura 9.</i> Inicia el proceso de reflexión sobre la PE para su transformación.	48
<i>Figura 11.</i> Rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” Uso del celular.....	50
<i>Figura 12.</i> Cuadro de ventajas y desventajas en el uso del celular.....	51
<i>Figura 13.</i> Versión uno y dos del texto elaborado para el desarrollo del pensamiento crítico.....	53
<i>Figura 14.</i> Protocolo de Escalera de la retroalimentación.....	53
<i>Figura 15.</i> Germinan cambios en la P.E.....	56
<i>Figura 16.</i> Fragmento de la rejilla para la investigación Lesson Study. (Descripción de la actividad, propósito y afectación del pensamiento).....	57
<i>Figura 17.</i> Estrofas construidas por los estudiantes y puesta en escena.	59
<i>Figura 18.</i> Comienza el proceso de transformación de la P.E.....	61

<i>Figura 19.</i> Rutina de pensamiento “antes pensaba”.	63
<i>Figura 20.</i> Organizador gráfico elaborado durante el ciclo.	65
<i>Figura 21.</i> Retoñan elementos que favorecen el cambio en la P.E.	67
<i>Figura 22.</i> Catálogos elaborados por los estudiantes y valoraciones escritas en la coevaluación.	69
<i>Figura 23.</i> Crecen y se hacen visibles transformaciones de la P.E.	72
<i>Figura 24.</i> Visita a la huerta. Momentos de observación, diálogo y toma de apuntes de los estudiantes. .	75
<i>Figura 25.</i> Versión 1 del texto descriptivo con retroalimentación de la docente y versión 2.	76
<i>Figura 26.</i> Comienzan a florecer mejores resultados de aprendizaje.	78
<i>Figura 27.</i> Cartas informales elaboradas por los estudiantes.	81
<i>Figura 28.</i> Cartas formales elaboradas por los estudiantes y listas de chequeo del proceso de coevaluación.	82
<i>Figura 29.</i> Rutinas de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”	83
<i>Figura 30.</i> Prosperan las acciones constitutivas de la P.E.	86
<i>Figura 31.</i> Muestreo de actividades recibidas por medio de WhatsApp	90
<i>Figura 32.</i> Marchitamiento, liberación de nuevas semillas para reconfigurar la P.E.	93
<i>Figura 33.</i> Muestreo de actividades enviadas por los estudiantes durante el ciclo.	98
<i>Figura 34.</i> Rebrote de una P.E. fortalecida desde sus acciones constitutivas.	100
<i>Figura 35.</i> Figura metafórica de la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.	116

Anexos

Anexo 1. Unidad de Comprensión para desarrollo Pensamiento Crítico, ciclo 2.....	136
Anexo 2. Explicación Rutina de Pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”	137
Anexo 3. Diagrama de barras elaborados por los estudiantes.	138
Anexo 4. Fragmento de la rejilla para la investigación Lesson Study (cumplimiento del propósito, causas y acciones de mejora), ciclo 4.	138
Anexo 5. Fragmento de la rejilla para la investigación Lesson Study. (Macro currículo), ciclo 5.	139
Anexo 6. Link del video elaborado por la docente para el ciclo 9.....	139

Capítulo I

1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

Dentro de la literatura académica el actuar docente se nominaliza de diversas maneras: Práctica docente, Práctica pedagógica, Oficio del maestro, entre otras. Esta investigación adopta el concepto de **Práctica de Enseñanza (PE)**, entendida como “fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo.” (Alba y Atehortúa, 2018). Según los mismos autores, se constituye por tres acciones: **Planeación**, momento en que se planifica y diseña la clase; **Implementación**, ejecución de la planeación; y **Evaluación de Aprendizajes**, resultados de aprendizajes logrados por los estudiantes.

La PE se caracteriza por ser **singular**, cada lección es distinta a las demás, subyace al enseñante y a la realidad en que se da; es **dinámica** pues es cambiante y se transforma continuamente; y es **compleja**, ya que está conformada por diversos componentes “múltiples acciones interrelacionadas, que dependen de las creencias, concepciones, imaginarios, conocimientos y emociones del sujeto que la ejecuta (profesor) y de las relaciones e interacciones de este con otros sujetos” Maturana, (2019).

A continuación, se describe la trayectoria profesional de la docente investigadora, así como sus principales hitos desde el momento en que inició su labor docente, hasta llegar al inicio de la investigación de su PE.

La docente investigadora es Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana egresada de la Pontificia Universidad Javeriana. Tiene una

experiencia en docencia de 20 años, en los que ha sido maestra de preescolar y primaria orientando las áreas básicas, y algunos grados de bachillerato en el área de Lenguaje.

Su primera práctica de enseñanza la ejerció en 1999 en el Liceo Nuevo Mundo del Saber con estudiantes de preescolar que cursaban Párvulos y Prejardín. La institución sólo orientaba procesos académicos en el área de preescolar y contaba con tres grupos de 20 estudiantes cada uno. Sin ninguna preparación pedagógica, ni experticia en la profesión, orientó todas las asignaturas a sus estudiantes. Su planeación se limitó a crear una actividad diferente para la siguiente jornada y evaluó a los estudiantes teniendo en cuenta si lograban hacer los trazos de los números y las letras adecuadamente. En el año 2000 acompañó el proceso de aprendizaje de estudiantes de grado Jardín en el mismo colegio.

En el año 2001 inició una carrera técnica en educación preescolar e ingresó al Colegio Bilingüe Montessoriano, institución dedicada a orientar los procesos académicos en preescolar y primaria. La docente tuvo a cargo estudiantes de Jardín y en el 2002 de Transición. Comenzó a hacer sus planeaciones en un parcelador en el que consignaba las actividades que llevaría a cabo durante la semana en todas las asignaturas. La implementación de la parcelación comenzó a tener mayor orden, inició sus clases con explicaciones y luego los estudiantes desarrollaban las actividades planeadas en guías o en los cuadernos. La evaluación se limitó a la revisión de actividades completas y presentadas adecuadamente.

En el año 2003 la docente investigadora se vinculó al Colegio Bogotá Andino, como docente del nivel Jardín, realizó su planeación semanal y por asignaturas en un parcelador. La mayor parte del tiempo académico de la jornada la dedicó a enseñar Lenguaje y Matemáticas. Realizó clases con una explicación inicial, posteriormente los estudiantes hacían su trabajo en los cuadernos, y la docente los llamaba para evaluar de forma individual lectura y toma de dictado.

Este mismo año inició el pregrado en Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en una modalidad a distancia. En el año 2004 también orientó los procesos académicos de grado Jardín en el mismo colegio.

En el año 2005 ingresó al Colegio Superior Americano, institución que aportó experiencias significativas y de gran impacto para la vida profesional de la docente. Tuvo la responsabilidad de orientar procesos en Lenguaje en todos los cursos de la básica primaria y algunos de secundaria, lo cual le generó mayor compromiso y un alto nivel profesional. La planeación de clase la realizó, inicialmente, en un formato elaborado por el Consejo Académico del colegio nombrado “La didáctica”, donde a partir de una pregunta problematizadora, se elegían los temas, las actividades y las competencias que se debían desarrollar con los estudiantes semanalmente. La definición de competencia que adoptó el colegio fue el propuesto por los Lineamientos Curriculares del MEN “Las competencias en sentido pleno implican un saber que (significado-concepto), un saber cómo (procedimiento-estrategia), un saber por qué (valores-sentido) y un saber para qué (opciones-creencias)” (1998, p. 45), por lo que la docente fue más cuidadosa al elegir temas y actividades que permitieran mostrar resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Planeó actividades de lectura y escritura de diversos textos para desarrollar la interpretación y redacción textual de los estudiantes. En la implementación, explicaba el tema, cómo realizar las actividades y finalmente evaluaba ejercicios de lectura comprensiva o producción textual, acercándose poco a poco al desarrollo de habilidades comunicativas de sus estudiantes, desde un enfoque semántico comunicativo.

Después de obtener su título de Licenciada en 2009, cursó un diplomado virtual en Pedagogía Conceptual con la fundación Alberto Merani, en el que logró obtener el segundo mejor puntaje a nivel nacional. El Colegio Superior Americano adoptó este modelo y la manera

de planear cambió. La docente hizo sus planeaciones atendiendo a los postulados de Pedagogía Conceptual, teniendo en cuenta la secuencia didáctica con un **inicio**, en el que se busca vincular al estudiante con la necesidad de aprender algo, el **desarrollo**, donde el profesor expone y explica el tema a trabajar y el **cierre**, momento de evaluar los aprendizajes adquiridos en la clase. De la misma manera implementó las planeaciones y evaluó las mejoras en los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes por medio de pruebas escritas, de selección múltiple y ejercicios de redacción textual.

En 2010 el colegio delegó la jefatura de área y la dirección del proyecto de lectura y escritura a la docente investigadora. Del año 2011 al 2014 elaboró los anuarios del colegio y dirigió la elaboración y producción de la Bagatela Superiorista, periódico escolar de la institución, en el que se publicaron los productos finales de los procesos escriturales de los estudiantes en aula.

En agosto de 2015 fue nombrada en la Secretaría de Educación Distrital como docente de básica primaria y en agosto inició labores en el Colegio San Agustín de la localidad Rafael Uribe Uribe. El primer grupo que tuvo a cargo fue grado tercero orientando las asignaturas Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Ética y Religión. Para el área de lenguaje, planeó sus clases pensando en actividades que desarrollaran habilidades en lectura, escritura y oralidad, sin perder su enfoque semántico comunicativo, que permitiera a los estudiantes el uso social de la lengua en situaciones de comunicación reales (MEN, 1998). Sin embargo, para las demás áreas, adquirió libros del grado para preparar los temas a enseñar en cada clase. Durante la implementación expuso a los estudiantes lo que estaba consignado en los libros, les pidió tomar apuntes en sus cuadernos sobre los temas que enseñaba y luego hacía ejercicios de recordación, como preguntas orales y escritas. Casi siempre evaluó la comprensión lectora de los temas, en

especial en Ciencias Naturales y Sociales, sin tener en cuenta el macro currículo de estas asignaturas, desconociendo las habilidades a desarrollar en cada una de ellas. En algunas ocasiones, evaluó exposiciones y puestas en escena de los estudiantes, fijándose en la adquisición o aprendizajes de contenidos.

En el año 2016 orientó las asignaturas Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Ética y Religión en grado segundo. La tercera parte de sus estudiantes no sabía leer ni escribir, por lo que su planeación, en la mayoría de asignaturas se enfocó en diseñar actividades de lectura, dictado y escritura de oraciones para fomentar el aprendizaje de estas habilidades. En la implementación hizo uso de libros de texto para que los estudiantes transcribieran los contenidos a sus cuadernos y expresaran a través de dibujos sus aprendizajes. Muchos de los procesos evaluativos los llevó a cabo de manera oral, para verificar la retención de información impartida en clase.

En 2017 continuó con el mismo grupo de estudiantes, promovidos a grado tercero. Para la planeación nuevamente se basó en libros de texto y en la propuesta de unidad didáctica entregada por la institución. En la implementación, preguntaba a los estudiantes qué sabían del tema específico a trabajar en la clase, lo explicaba, los estudiantes transcribían los contenidos en sus cuadernos, evaluó los aprendizajes con pruebas escritas y de selección múltiple.

En el año 2018 se le asignó grado segundo, orientó nuevamente Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Ciencias Naturales, Artes, Ética y Religión. La docente llevó a cabo las planeaciones con libros que fueron guía para enseñar las temáticas de cada asignatura, implementó iniciando con preguntas sobre saberes previos de dichos temas, explicaciones y ejecución de actividades para su memorización o recordación y evaluó con pruebas escritas.

En Julio de este mismo año fue notificada por la Universidad de la Sabana como una de las docentes seleccionadas para realizar la Maestría en Pedagogía, en convenio con la Secretaría de Educación Distrital e inició su proceso de formación.

En el año 2019 comenzó el proceso investigativo de la PE con estudiantes de grado tercero de primaria, durante el año la docente orientó las asignaturas de Lenguaje y Sociales en los cursos 302 y 303 y, además de estas, desarrolló los procesos académicos en Artes, Ética y Religión en el curso en el que fue directora de grupo 302. Realizó sus planeaciones incorporando paulatinamente elementos de los seminarios de la Maestría en Pedagogía como algunos componentes propios de la EpC. Lo mismo ocurrió en la acción de implementar, donde el enfoque de Aprendizaje Significativo tomó importancia y se fue fortaleciendo durante el año en curso, y la evaluación de aprendizajes se transformó poco a poco de sumativa a formativa.

La docente investigadora retoma el grupo de estudiantes en 2020, promovidos a grado cuarto de primaria. Durante los meses de enero, febrero y marzo continuó la investigación de la PE, apropiando de manera rigurosa el marco de la EpC y el enfoque de Aprendizaje Significativo en las acciones constitutivas de esta. Sin embargo, a mediados del mes de marzo, el país se declara en emergencia sanitaria, por lo que las condiciones de PE estudiada cambiaron. La Secretaría de Educación Distrital propone la estrategia de enseñanza “Aprende en casa”, para lo cual la docente comienza a planear sus clases teniendo en cuenta que se llevarán en tiempo sincrónico y asincrónico, dependiendo de la disponibilidad de conectividad de los estudiantes, diseña desempeños para el desarrollo de habilidades de pensamiento en casa, elaborando guías de trabajo en PDF y videos explicativos que se envían por WhatsApp, aplicación de mensajería que ha facilitado los procesos comunicativos con sus estudiantes. Para la implementación, el lunes de cada semana la docente envía las guías y videos por el grupo de WhatsApp del curso,

así los estudiantes pueden desarrollarlas en el transcurso de la semana. Durante la jornada, y en ocasiones fuera de esta, la docente apoya el trabajo individual de los estudiantes con videollamadas donde explica y retroalimenta su trabajo. La evaluación continúa siendo formativa, evidenciando y apoyando el desarrollo de habilidades de los estudiantes.



Figura 1. Línea de tiempo de los antecedentes de la PE.

Elaboración propia (marzo 2020)

Capítulo II

2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

En este apartado se describe el contexto particular en que se llevó a cabo la investigación. Se entiende por contexto el ambiente, las características físicas y sociales que rodean y en las que se enmarca el comportamiento humano y sus transformaciones (Clemente & Hernández, 1996).

Para el desarrollo del ser humano el contexto sociocultural, la apropiación y las relaciones que susciten de este, son el medio fundamental para su formación. **Bronfenbrenner (1987)**, citado por Grife y Esteban (2012), en su enfoque ecológico, sostiene que el desarrollo humano se refiere a los cambios perdurables en la manera que una persona percibe y se relaciona con el ambiente y, para comprender este desarrollo, se debe tener en cuenta el contexto en el que se produce y las características únicas de las personas que se interrelacionan en este. Esta investigación se acoge a la propuesta del autor que sugiere describir el contexto en una serie de estructuras seriadas donde el **microsistema** es el nivel más interno en el que se desarrolla una persona, es decir los grupos a los que pertenece como la familia, los amigos, su aula de clase; el **mesosistema** se refiere a las relaciones que se dan entre los microsistemas; el **exosistema** es entendido como los entornos que, aunque no incluyen como participante activo a la persona en desarrollo, lo afecta, a este pertenecen los parientes menos cercanos, amigos de la familia, lugares de trabajo, entre otros; y finalmente el **macrosistema** que moldea los contenidos y la forma de los niveles de inferior orden, en el caso de la investigación, la localidad y el colegio. En esta perspectiva de enfoque ecológico se describe el contexto en que se desarrolló la investigación:

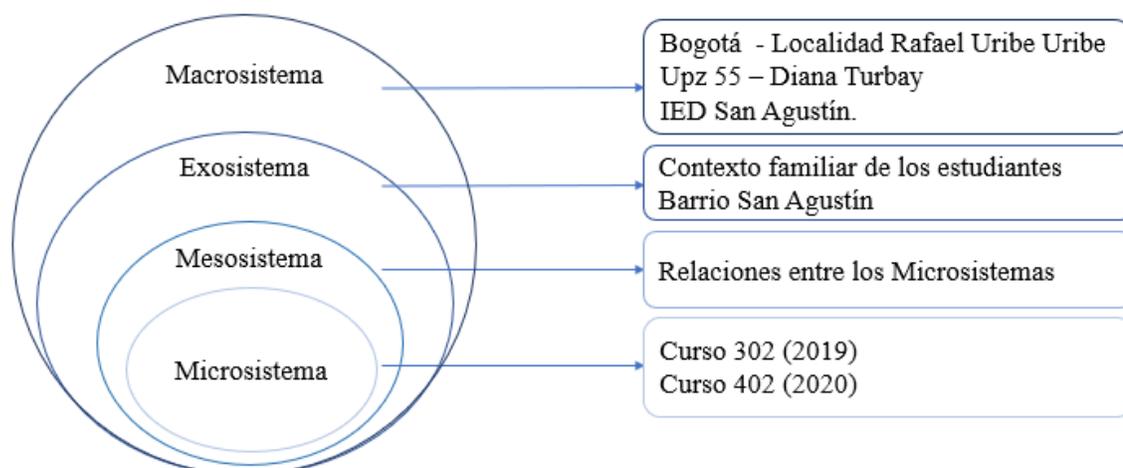


Figura 2. Descripción del contexto.

Elaboración propia (junio 2020), basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner 1987.

2.1 Macrosistema

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital San Agustín, ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad 18 Uribe Uribe, en la UPZ 55 Diana Turbay. El Colegio San Agustín atiende población estudiantil de los barrios aledaños pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, colinda con el centro penitenciario “La Picota”, que está ubicado al respaldo de la institución. Según la Veeduría Distrital (2018), esta es una zona que en los últimos años registra altos índices de violencia, lo que afecta el interior del colegio y a las familias de donde proceden los estudiantes, factor que influye en su comportamiento y en general en la convivencia de los niños, niñas y jóvenes.

Atendiendo a las condiciones adversas en que se dan las prácticas de enseñanza en el colegio, su Proyecto Educativo Institucional PEI (2018) se denomina “Desarrollo del potencial humano desde el fortalecimiento de las relaciones interpersonales” con la intención de formar

futuras generaciones en el manejo de las emociones y la resolución de conflictos, permeando los microsistemas a los que pertenecen los estudiantes.

El Colegio San Agustín es una institución de educación inclusiva¹, el enfoque pedagógico que se trabaja es el Aprendizaje Significativo, con este se busca que el aprendizaje se dé por recepción o descubrimiento y que el estudiante relacione los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, incorporándolos de forma sustantiva a su estructura cognitiva. Las mallas curriculares son revisadas anualmente por los docentes de área y de cada nivel, adecuando contenidos y teniendo en cuenta documentos del macro currículo como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Lineamientos Curriculares, además de las condiciones particulares de los grupos, en algunos casos se flexibiliza el currículo para los estudiantes de inclusión.

2.2 Exosistema

La mayoría de los estudiantes hacen parte de familias recompuestas², en las que se evidencian distintos niveles de formación, algunos acudientes cursaron la primaria, otros son bachilleres o universitarios, pero también hay padres y cuidadores analfabetas. Se cuenta con diversos tipos de acompañamiento en el proceso académico de los estudiantes, en algunos casos, es asertivo y comprometido, pero en otros es nulo, lo que perjudica el adecuado desarrollo de las habilidades de estos estudiantes.

¹ Según la Secretaría de Educación Distrital (2018), la educación inclusiva tiene como propósito construir ambientes escolares para todas y cada una de las personas, a partir de sus características, potencial, habilidades y estilos de aprendizaje.

² El concepto de familia recompuesta es entendido como “familias constituidas por una pareja en la que por lo menos uno de los cónyuges ha estado casado anteriormente y tiene la custodia de uno o varios hijos de su matrimonio anterior”, definición tomada del diccionario virtual Glosbe.

El contexto urbano que rodea a los estudiantes es el Barrio San Agustín, siendo lugar donde se desarrolla la cultura y se construye el conocimiento mediante la interacción con el entorno en diversas experiencias, proporciona elementos que aportan de forma natural al proceso educativo en cuanto a la oportunidad de utilizar los recursos que hacen parte natural del ambiente en el que viven los estudiantes (Del Valle, 2003). Así el desarrollo de habilidades de pensamiento se conecta a esas experiencias y conocimientos del estudiante con el contexto, que pueden ser aprovechadas y relacionadas de modo no arbitrario y sustancial para el aprendizaje. (Ausubel, 1983).

2.3 Mesosistema

El mesosistema es entendido como el espacio en que se dan las relaciones entre los microsistemas en que se desarrolla cada individuo, sin embargo, teniendo en cuenta que el objeto de estudio es la PE, el microsistema a observar es el aula y su relación con los demás microsistemas de los estudiantes, se refleja en las interacciones de los estudiantes al interior del salón de clase.

2.4 Microsistema

La docente investigadora fue directora de grupo del curso 302 de la sede A jornada tarde en 2019, y en 2020 retoma el grupo como 402. Durante la semana comparte 15 horas de clase con el grupo, orienta las asignaturas Lenguaje, Sociales, Ética, Artes y Religión, en el curso 403 Sociales y Lenguaje, grupo con el que trabaja 9 horas de clase en la semana.

El aula de clase en que se dan las prácticas de enseñanza del curso 402, es un aula amplia, cuenta con un televisor y DVD, un tablero grande y adecuada iluminación. Además de este

espacio físico y, dependiendo de la disponibilidad, hay la posibilidad de hacer algunas clases en la huerta escolar o la biblioteca.

Con el ánimo de describir con detalle el microsistema en que se realizó la investigación, la docente tiene en cuenta la propuesta de la Doctora De Longui, (2009) quien afirma que en aula se perciben diferentes contextos:

- **Contexto situacional:** Para De Longui, (2009), este contexto hace parte del sistema social en que está inmerso el colegio, condiciona el funcionamiento del aula y las relaciones que surgen allí, generando oportunidades para motivar nuevas formas de pensar y actuar desde una posición propia y social. El curso 402 está conformado por 35 estudiantes, 17 niñas y 18 niños entre los 9 y 11 años, 7 de ellos venezolanos, los demás en su mayoría bogotanos, dos familias colombianas se declaran en condición de desplazamiento, una estudiante tiene diagnóstico de hipoacusia bilateral leve.
- **Contexto lingüístico:** La autora explica que este contexto se refiere a las interacciones comunicativas del aula. En el curso 402 hay fluidez en la comunicación, los estudiantes interactúan en diversos momentos de la jornada, se expresan de manera respetuosa hacia sus docentes, sin embargo, en algunos casos es evidente un lenguaje oculto en el grupo, con vocabulario soez en ocasiones para agredirse y otras veces para hacer bromas. El lenguaje, según De Longui (2009), es el instrumento para negociar y crear sistemas propios de significado y facilita la adquisición de habilidades cognitivas lingüísticas como explicar, argumentar y comparar.

- **Contexto mental:** De Longui (2009), manifiesta que este contexto es difícil de observar, ya que alberga aspectos internos y propios de cada estudiante. En las intervenciones de clase en el curso 402, hay una interacción natural de aula, se evidencian aquellos significados que han sido adquiridos en su vida social, como negociaciones en torno a juegos, intercambio de útiles y alimentos, formas de micropoder (niños líderes en el grupo), entre otros.



Figura 3. Esquema contexto situacional, lingüístico y mental.

Elaboración propia (basado en la propuesta de De Longui, 2009)

Capítulo III

3. Práctica de enseñanza al inicio de la investigación

En este capítulo se reseña la Práctica de Enseñanza de la docente investigadora y sus acciones constitutivas al iniciar el proceso de investigación. Cabe aclarar que estas se describen desde antes de implementar elementos y aprendizajes de los seminarios, y de dar comienzo al trabajo con el asesor.

La docente investigadora concebía la PE como el momento de dictar la clase. No consideraba que la planeación, la evaluación de aprendizajes o la reflexión hicieran parte de esta.

3.1 Acciones de Planeación

En cuanto a la planeación, al inicio de cada año escolar, la docente revisaba que los contenidos a trabajar para el grado asignado, estuvieran soportados por documentos públicos del macro currículo nacional, como los Lineamientos Curriculares, los EBC y los DBA; sin embargo, en las planeaciones semanales de las clases específicas para cada asignatura, no tenía en cuenta los niveles de concreción curricular y menos si estos eran coherentes o secuenciales, sino que revisaba las temáticas, diseñaba actividades que facilitarían el aprendizaje o memorización de estas y pensaba en recursos como talleres, pruebas escritas, exposiciones, evaluaciones con preguntas de selección múltiple, entre otros; para evaluar los contenidos. No anticipaba situaciones que podrían requerir cambios o la toma de decisiones en la clase, ni tenía en cuenta las particularidades de los estudiantes, planeaba las mismas actividades para todos los estudiantes.

Ocurría de forma distinta en Lenguaje, la docente investigadora planeó clases, haciendo revisión bimestral de los DBA, y tuvo en cuenta los cinco factores de los EBC del Lenguaje

(producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación). Diseñó actividades que desarrollaran en los estudiantes habilidades en lectura, escritura, oralidad y escucha. En este sentido, Valenzuela (2008) define una habilidad de pensamiento como una destreza intelectual vinculada con el refinamiento del conocimiento y su profundización. Las planeaciones eran muy cortas, la docente investigadora se limitaba a mencionar el tema, el propósito, el logro y la descripción de las actividades propias de cada momento de la secuencia didáctica, mediante uno de los postulados de pedagogía conceptual, en el que se plantea que toda actividad es significativa mientras integre los tres sistemas de la mente humana. (Vega & Guerra, s.f.). Adoptó este modelo, porque lo conocía, dejando de lado el enfoque de Aprendizaje Significativo que profesa la institución a la que pertenece actualmente. Para ello organizaba sus planeaciones en tres momentos: un inicio en el que está presente el sistema afectivo, en el cual, mediante estímulos se genera disonancia cognitiva, se logra la atención del estudiante y se estimula la necesidad de aprender. El segundo momento es el desarrollo, se presenta el contenido y el docente sirve como modelador para facilitar la comprensión de este al estudiante, en este momento está presente el sistema cognitivo. Finalmente, el cierre, en el que se evidencia el sistema expresivo, momento en que los estudiantes demuestran las comprensiones de la clase y se evalúan.

DOCENTE: JOHANNA LIZARAZO TORRES ÁREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA GRADO: TERCERO PERÍODO I AÑO: 2019

COMPETENCIAS: QUE EL ESTUDIANTE INTERPRETE TEXTOS INSTRUCTIVOS SENCILLOS Y DE CUENTA DE LO COMPRENDIDO EN ELLOS Y HAGA USO ADECUADO DE ALGUNAS NORMAS ORTOGRÁFICAS EN SUS PRODUCCIONES ESCRITAS.

LOGRO 1: Identificar y comprender la intención de los textos instructivos a partir de la lectura y la escritura de estos.

FECHAS	CURSO	PROPÓSITO	ENSEÑANZAS	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS	FIRMA
Marzo 4 al 8 de 2019	302 jornada Tarde	Comprender un texto instructivo y dar cuenta de este. Escribir de manera clara y coherente instrucciones cortas.	El texto instructivo	<p>Inicio: Se les preguntará a los niños si saben jugar golosa. Luego en el piso del salón se dibujará una y la docente explicará el juego. Algunos niños pasarán a jugar. Luego en el tablero la docente escribirá los materiales y los primeros pasos para jugar, el trabajo de los niños será completar en parejas en el cuaderno los pasos.</p> <p>Desarrollo: A continuación, se hará subrayado de la lectura de "Una receta simpática", luego una lectura en silencio por parte de los niños y luego por turnos. La docente explicará el tema de textos instructivos y leerá las preguntas del taller y simultáneamente los niños irán contestando.</p> <p>Cierre: Al terminar la docente recogerá los talleres y hará la retroalimentación del taller de manera oral y luego individual sobre los talleres.</p>	Juego de la golosa Tiza Taller de lectura "Una receta simpática" Hojas, colores, lápices.	

Figura 4. Formato de planeación utilizado por la docente antes de la Investigación.

Elaboración propia (2019).

3.2 Acciones de Implementación

Durante las acciones de implementación iniciales, la docente comenzaba las clases con preguntas acerca de lo que sabían los estudiantes sobre el tema que iba a trabajar en esa sesión, la mayoría de las veces los estudiantes contestaron que no sabían nada. Las preguntas con las que la docente abordaba a los estudiantes para identificar sus saberes previos eran inadecuadas, poco contextualizadas, demasiado disciplinares y no permitían a los estudiantes hacer conexiones entre lo que sabían y la nueva información. De acuerdo con León y Vásquez (2013), en el enfoque del Aprendizaje Significativo, el contenido que se presenta a los estudiantes debe relacionarse con ideas previas que faciliten una vinculación sustantiva entre los presaberes y el conocimiento nuevo y esto se hace desde la planeación, cuando el docente anticipa cómo abordar una temática desde lo que ya saben los estudiantes.

Luego de la indagación de los saberes previos, la docente explicaba y modelaba el tema, proponía una actividad para trabajar juntos en su desarrollo, después los estudiantes hacían una tarea para ejercitar el nuevo contenido. La docente investigadora llevó a cabo las planeaciones de

clases como las había planteado, intentó cumplir con las actividades propuestas en estas, evitando variaciones para desarrollarlas en los tiempos establecidos para cada ejercicio de clase.

La implementación estuvo enfocada en la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes, pocas veces se orientó hacia el desarrollo de procesos u operadores intelectuales, que según Sánchez (2002), son capaces de transformar un estímulo en una representación mental, con un significado que lleve a una acción y genere habilidades de pensamiento. En las clases se permitía la participación de los estudiantes, con acuerdos como pedir la palabra, escuchar al otro y no interrumpir, sin embargo, había espacios específicos para esta participación, pues la docente sentía importante mantener orden y silencio para lograr la atención del grupo. Así mismo, consideraba necesario que los estudiantes tuvieran una ubicación de filas donde todos logaran observar el tablero y escuchar las indicaciones que la docente daba durante la clase.

3.3 Acciones de Evaluación de Aprendizajes

De otro lado, en el momento de la evaluación que realizaba la docente al inicio de la investigación, luego de explicar los contenidos y dar las indicaciones de cada sesión, aplicaba talleres, hacía preguntas, pruebas de lectura de selección múltiple, ejercicios escritos, casi siempre individuales, que permitiera a los estudiantes demostrar la adquisición o no de los aprendizajes.

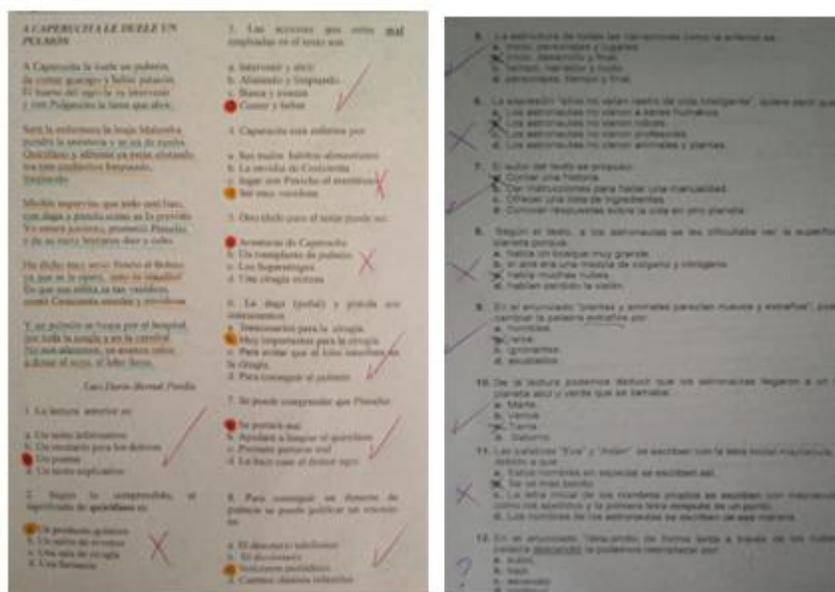


Figura 5. Pruebas aplicadas por la docente para evaluar aprendizajes.

Pocas veces evaluaba habilidades de pensamiento o destrezas intelectuales “aquellas vinculadas con la profundización y el refinamiento del conocimiento... herramientas de que dispone el estudiante para procesar contenidos y profundizar el conocimiento” (Valenzuela, 2008, p. 4). Buscaba actividades que posibilitaran el aprendizaje de contenidos para los estudiantes que no los adquirirían durante la clase, como tarea o refuerzo en casa. Aunque en la evaluación siempre hubo una intención de reconocer qué tanto habían aprendido sus estudiantes y qué debían fortalecer, en la única asignatura que tenía claro qué habilidades observar y evaluar era lenguaje. Las demás asignaturas fueron evaluadas por contenidos. La evaluación que hacía la docente era sumativa, que según Feldman (2010), es un balance final de calificaciones en un régimen de aprobación para certificar el aprendizaje. Al obtener resultados bajos, la docente proponía talleres de refuerzo en casa y la posibilidad de repetir la prueba.

Además de lo anterior, el único tipo de evaluación que se aplicó en las sesiones de clase de la docente investigadora fue heteroevaluación “es esencialmente una evaluación externa, que

se materializa cuando cada persona, en correspondencia con su patrón de resultados, evalúa a otro” (Sotelo & Vanga, 2015. p. 9), no había oportunidad para que los estudiantes reflexionaran sobre su propio aprendizaje o hicieran aportes al trabajo realizado por sus pares.

Pocas veces la docente reflexionó sobre, si las acciones de su práctica de enseñanza, el lenguaje usado en clase, las actividades implementadas, los tiempos dados para las actividades, eran los adecuado o no, si estas acciones estaban encaminadas al desarrollo de habilidades de pensamiento de sus estudiantes.

Tabla 1. *Fortalezas y debilidades de las acciones constitutivas de la PE*

ACCIÓN	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades didácticas soportadas en el macro currículo. • Secuencia didáctica para dar orden a las actividades de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión anual de contenidos. • Planeación basada en la enseñanza de contenidos. • No tenía en cuenta el enfoque de Aprendizaje Significativo que profesa la institución a la que pertenece.
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Modelación de temas para facilitar el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación inadecuada de saberes previos. • Enseñanza basada en contenidos. • Cumplimiento estricto del tiempo asignado para el desarrollo de las actividades. • Organización de estudiantes en filas. • Participación limitada de los estudiantes.
Evaluación de Az	<ul style="list-style-type: none"> • Intención de reconocer los aprendizajes de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación sumativa. • Heteroevaluación como única manera de valorar el aprendizaje. • Evaluación individual de contenidos.

Fuente. Elaboración propia (agosto 2020)

3.4 Síntesis del Problema de Investigación

La docente investigadora orienta el desarrollo de procesos académicos en básica primaria en las asignaturas de Lenguaje, Sociales, Artes, Ética y Religión; sin embargo, la mayoría de las

clases se limitaba a la transmisión de información propia de cada asignatura. Sus estudiantes no visibilizaban desarrollo de habilidades, solamente memorización de contenidos, no había reflexión acerca de la práctica de enseñanza ni de sus acciones constitutivas, hacía revisión de los documentos de los diferentes niveles de concreción curricular únicamente al inicio de cada año escolar, planeaba clases basada en libros de texto para enseñar contenidos, en las que ella era la transmisora de información y sus estudiantes receptores y repetidores de la misma, exploraba los saberes previos de sus estudiantes con preguntas disciplinares que pocas veces entendían, no anticipaba eventos que pudieran variar la implementación de lo planeado, daba un tiempo específico para el desarrollo de las actividades a sus estudiantes, sin tener en cuenta sus particularidades, concebía la evaluación sumativa como una única y adecuada manera de evidenciar resultados de aprendizaje, por lo que se hace necesario hacer una revisión a dichas acciones para identificar fortalezas a potenciar y aspectos a mejorar dentro de la planeación, implementación y evaluación de aprendizajes, que permitan guiar su práctica de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento.

3.4.1 Formulación del problema.

A partir del planteamiento del problema de investigación surgen la pregunta de investigación:

¿Cómo analizar la Prácticas de Enseñanza y, a partir de los resultados, general reflexiones que permitan su transformación y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de primaria?

Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario desglosar cuestionamientos más específicos que se expresan desde las siguientes subpreguntas:

1. ¿Cuáles son las principales características de la PE de la docente investigadora y cómo implementar acciones que le permitan transformarla y mejorarla?
2. ¿Cómo configurar una propuesta didáctica pedagógica que parta de la reflexión y direcciona la PE hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento?
3. ¿Cuáles son las implicaciones de la transformación de la PE sobre sus propias acciones constitutivas y el desarrollo de habilidades de pensamiento?

La docente investigadora plantea el objetivo general y los específicos que permitan responder los anteriores interrogantes, teniendo en cuenta que lo que se busca es reflexionar sobre la práctica de enseñanza.

3.4.2 Objetivo general.

Analizar la transformación de la Práctica de Enseñanza de una docente investigadora del sector oficial, a partir de la implementación de la metodología de investigación Lesson Study, el marco de la EPC y el enfoque de Aprendizaje Significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes de primaria.

3.4.3 Objetivos específicos.

1. Describir las características de la propia Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora para su adecuada comprensión y emprendimiento de acciones de cambio y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de primaria.
2. Diseñar una propuesta didáctica y pedagógica que, desde el marco de la Práctica Reflexiva y su adecuada implementación promueva la transformación de la PE y a la vez el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de básica primaria.

3. Valorar el proceso y los resultados derivados del desarrollo de la investigación en torno a las transformaciones de la PE en los Ciclo de Reflexión implementados, materializados en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Capítulo IV

4. Metodología de la investigación

En este apartado se especifica el marco metodológico que adoptó esta investigación, dando cuenta de las herramientas que fueron usadas en el proceso, con el fin de sustentar y soportar las acciones llevadas a cabo durante el estudio de la PE.

4.1 Paradigma Sociocrítico

En palabras de Rodríguez (2014) “un paradigma puede entenderse como un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de investigadores; y que implica, específicamente, una metodología determinada en la práctica de la investigación” (p. 23). Esta investigación asume el **paradigma sociocrítico** por su clara intención de cambio social y su carácter participativo. Su fin es ofrecer aportes que posibiliten la transformación social, introduciendo autorreflexión crítica en procesos de conocimiento (Alvarado & García, 2008). La intención de la docente investigadora es interpretar la realidad en que se da su práctica de enseñanza para transformarla, a partir de reflexiones que surgen del análisis crítico de los resultados alcanzados en diversos ciclos implementados.

El paradigma sociocrítico, a la luz de Arnal (1992), citado por Alvarado & García (2008), surge del estudio de lo comunitario y la investigación participante, por lo que su objeto es alcanzar transformaciones sociales que den respuesta a problemas particulares y específicos. En el caso de la investigación que se expone, la docente requiere transformar su práctica de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en el desarrollo de habilidades de sus estudiantes, a partir de la autorreflexión que surge de su propia observación, del reconocimiento del papel que cumple en la escuela y de las necesidades educativas que pretende solventar.

Santamaría (2013), dice que el paradigma sociocrítico es una lente con la que el investigador se acerca a la realidad educativa para describirla, comprenderla y transformarla a partir de un estudio sistemático. A esto se dedicó la docente durante la investigación, inicialmente describió las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza para comprenderlas y, después de un proceso de reflexión en torno a la recolección y análisis de datos, transformar dichas acciones y mejorar resultados de aprendizaje.

A través del proceso investigativo, la docente se identificó con el paradigma sociocrítico, pues este exige tomar consciencia del compromiso político que el sistema educativo tiene en la transformación social, además tiene una visión praxeológica, es decir una orientación hacia la mejora de la práctica educativa, el profesor es el investigador y por ende el generador de cambios (Santamaría, 2013).

En la misma perspectiva, el paradigma sociocrítico propicia espacios para comprender la realidad, puesto que el profesor investigador está inmerso en el objeto de estudio, la comunidad educativa es un escenario participante en el que se dinamiza la investigación, lo cual genera aún más el compromiso por hallar soluciones a los problemas específicos de la comunidad.

4.2 Enfoque Cualitativo

Por ser una investigación que busca interpretar, comprender y transformar una realidad, donde la docente investigadora está directamente involucrada, **el enfoque es cualitativo**. De conformidad con Denzin y Lincoln, citados por Rodríguez & Valdeoriola (2009),

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este

nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (2005, p. 3).

De acuerdo con estas ideas, la investigación cualitativa está orientada a comprender situaciones sociales únicas y singulares, como es la práctica de enseñanza, cuestionando los comportamientos de sus actores, De acuerdo con Rodríguez (2014), la investigación de enfoque cualitativo, centra sus esfuerzos en describir e interpretar las acciones de los sujetos en una realidad, utilizando procesos de investigación flexibles con unos criterios orientadores no estandarizados ni fijos, pues se enfatiza en la observación de los procesos, para desarrollar un conocimiento a partir de la observación holística de sus acciones y virtudes dentro del escenario de investigación, reconstruyendo la realidad como es, lo que le permite a la docente investigadora renovar continuamente la manera como ejecuta las acciones constitutivas de su práctica, reflexionar en torno a ellas y generar cambios de mejora.

La investigación cualitativa requiere de riqueza interpretativa en el estudio del fenómeno en profundidad, en un ambiente natural y su propósito es reconstruir la realidad, tal como la observan los actores del sistema social estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

La práctica de enseñanza es un fenómeno complejo que requiere alto nivel de interpretación, donde es necesario observar los procesos que allí transcurren, sin interrumpir su desarrollo natural para lograr hallazgos. La docente investigadora hizo observación crítica y minuciosa de su propia práctica, para lograr interpretar y describir, amplia y detalladamente, la realidad subjetiva que allí se desarrolla.

4.3 Alcance de la Investigación

El alcance de la investigación es **descriptivo**, su primordial propósito es profundizar y describir detalladamente los elementos, cualidades, acciones constitutivas, reflexiones y datos recolectados de la práctica de enseñanza de la docente.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2004), los estudios descriptivos buscan especificar las características más importantes del objeto de estudio, el cómo es y de qué manera se manifiesta como fenómeno, y permiten evaluar diversos componentes de este, “los estudios descriptivos se centran en recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre. Este es su valor máximo” (p. 96). El principal objetivo de este tipo de estudios según Veiga de Cabo, Fuente, & Zimmermann (2008), es describir las características de mayor relevancia de la población u objeto de estudio, en este, la docente investigadora centra su atención en la observación y descripción de su PE, con el fin de comprenderla y transformarla.

Los estudios descriptivos consisten en identificar las características de un fenómeno, reconociendo sus rasgos diferenciadores (Morales, 2012), para lo cual la docente describió a lo largo de la investigación cómo concebía su práctica de enseñanza al inicio del estudio, sus propiedades o acciones constitutivas, sus principales características, el contexto en que se dan, los datos recolectados y las configuraciones que ha sufrido a partir de la reflexión, así como la propuesta didáctica pedagógica y su valoración.

4.4 Diseño de la Investigación

La investigación se desarrolló desde un diseño de **Investigación Acción**, pues describe un proceso reflexivo y activo que involucra directamente a la docente, en una acción

transformadora de su práctica de enseñanza y la generación de conocimiento en torno a las reflexiones alcanzadas.

La docente organizó su investigación, a la luz de los cuatro momentos que Kemmis & Carr (1983), citados por Fuentes & Gómez (1991), consideran necesarios en la Investigación Acción y que tienen como propósito mejorar la práctica docente a partir de la reflexión. El primer momento es la planeación donde se delimitan los objetivos y se organiza una secuencia de actuación para la clase. El segundo momento es la actuación, que en esta investigación se nominaliza como implementación, es la puesta en práctica de la planeación, pero no de una manera mecánica, sino flexible, acomodándose a los sucesos inesperados que puedan surgir en la sesión. Kemmis (1983), ubica estos primeros momentos entre las acciones constructivas de la Investigación Acción. Continúa un tercer momento que es la observación, en el que se hace una mirada crítica a la PE, identificando fortalezas y aspectos a mejorar y un último momento, la reflexión, para la toma de decisiones más acertadas para ejecutar acciones de mejora y se evidencian las reflexiones generadas durante la investigación. Los últimos momentos mencionados son acciones reconstructoras, puesto que buscan reconfigurar la PE a partir de los hallazgos.

	<i>RECONSTRUCTORA</i>	<i>CONSTRUCTIVA</i>
<i>DISCURSO</i> entre participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación	1. Planear Prospectiva para la acción
<i>PRACTICA</i> en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión	2. Actuar Retrospectiva guiada por un plan

Figura 6. Momentos de la Investigación Acción según Kemmis & Carr (1983)

La investigación acción transcurre de forma cíclica, es decir, las etapas mencionadas se desarrollen varias veces y en ellas hay un continuo feed-back, donde la observación es cooperativa y la evaluación es entendida como una reflexión crítica sobre cada decisión o acción que se ejecute (Parra, 2009).

Según Elliott (2005), el propósito de la investigación acción es que el profesor haga comprensiones profundas de su objeto a estudiar, haciendo una interpretación desde la visión de quienes interactúan en la situación problema, en este caso, la docente investigadora, sus estudiantes y los pares observadores y evaluadores, para considerar desde todos los puntos de vista las situaciones que se presentan y así, describir y explicar las formas de actuar de los participantes en su cotidianidad.

La investigación acción, busca estudiar la práctica educativa en su ambiente natural, esto implica que el profesor conviva en problemáticas con disposición al cambio e investigue sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, buscando mejorar la calidad de la educación (Rodríguez & Valdeoriola, 2009). La docente adoptó los rasgos característicos del investigador que, según Bartolomé (2000), citado por Rodríguez y Valdeoriola (2009), consiste en una búsqueda continua por transformar las prácticas educativas y sociales para comprenderlas, acercarse a la realidad en un vínculo de transformación y conocimiento.

Es así como la docente investigadora ha tenido la oportunidad de observar su propia práctica y autoevaluar sus acciones constitutivas, lo cual, según Elliott (2005), es una forma de reflexión que posibilita su desarrollo profesional, generando nuevos conocimientos que presumen una mejoría en sus prácticas de enseñanza, alcanzada gracias a la comprensión profunda de la misma.

De la misma manera Stenhouse (1975), citado por Elliott (2005), sostiene que para el desarrollo profesional docente es necesario tener una postura investigadora en su labor, en la que además de disponer de su propia experiencia para el ejercicio de reflexión, se debe generar un trabajo colaborativo entre colegas, para compartir diversas experiencias, perspectivas y reflexiones sobre problemas prácticos.

4.5 Lesson Study

Como método dentro de la Investigación Acción, la docente elige la **Lesson Study**, definidas por Soto & Pérez (2014), como “una metodología de investigación y mejora de la práctica educativa” (p. 1), se caracteriza por ser exclusiva para el estudio de la Práctica de Enseñanza, mantiene un foco de observación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, estimula la formación docente y permite mejorar las prácticas de los profesores en un estudio colaborativo de su clases o lecciones. Los mismos autores describen las fases de la Lesson Study de la siguiente manera:

1. **Definir el foco:** Se precisa el problema que orienta el trabajo del grupo de estudio y se formulan los objetivos para el aprendizaje.
2. **Diseñar cooperativamente la lección:** En esta fase se elabora la planeación de la lección a observar y las evidencias que se recogerán.
3. **Enseñar y observar la lección:** Se lleva a cabo la lección y se recogen las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.
4. **Discutir y recoger las evidencias:** Cabe aclarar que el foco de observación es la lección y no el maestro. En esta fase las evidencias recogidas sirven hacer mejoras en una siguiente lección.

5. **Revisión de la lección:** “Esta etapa permite el cambio de materiales, actividades, contenidos, etc. considerados” (Soto & Pérez, 2014. p.3).
6. **Volver a enseñar la lección:** La lección se desarrolla en una nueva clase, se observa, analiza y mejora.
7. **Evaluar, reflexionar y diseminar la experiencia:** En esta fase se analiza y describe el proceso desarrollado para ser objeto de estudio para la mejora de la PE.

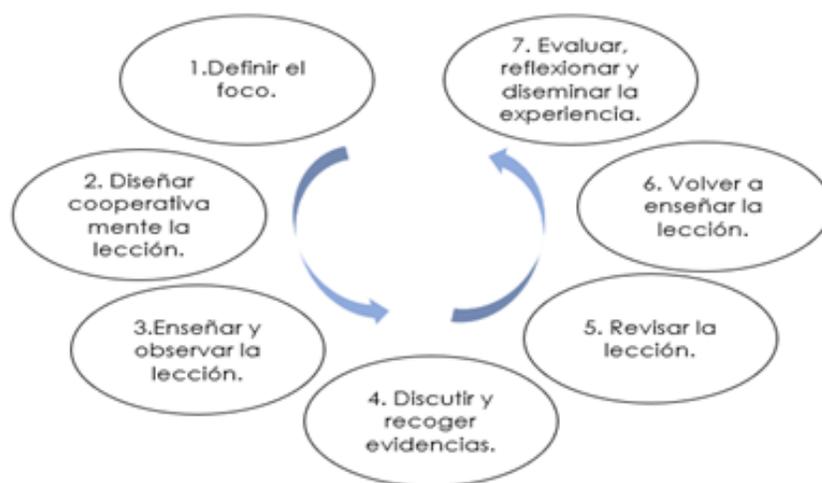


Figura 7. Fases de la metodología de investigación Lesson Study.

Elaboración propia (junio 2020) basada en Pérez y Soto 2014.

La Lesson Study es un proceso de profesionalización que requiere un compromiso de reflexión y un estudio cooperativo de las acciones de estos. “El avance de la educación no consiste en mejorar la enseñanza como si esta fuera un servicio de reparto. Lo crucial es el deseo del artista por mejorar su arte” (Stenhouse, 1982, p.52).

El concepto de las Lesson Study está en el desarrollo colaborativo y cíclico en una clase, (Lewis, 2009) citado por Elliott (2015). La docente investigadora llevó a cabo nueve ciclos de

reflexión que fueron diseñados atendiendo a esta metodología y sometidos a las fases mencionadas anteriormente, ejercicio que permitió a la docente comprender, desde su propia mirada y el trabajo colaborativo, su práctica de enseñanza.

4.6 Población

Para el estudio de la Práctica de Enseñanza, la docente hizo un recorrido por su trayectoria profesional. Durante su etapa como maestra de educación preescolar, tuvo a cargo estudiantes de los niveles Párvulo, Prejardín, Jardín y Transición con edades entre los 2 y 6 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2. En su etapa como docente de primaria y bachillerato en el sector privado, acompañó a estudiantes con edades entre los 6 a 14 años de edad, de estratos 2, 3 y 4. Y finalmente, al ingresar al sector público y del cual hace parte actualmente, trabaja con estudiantes con edades entre los 7 y 11 años de edad de estrato socioeconómico 1 y 2.

Muestreo: Durante los dos años de la etapa investigativa, la docente contó con la participación de estudiantes de grado segundo (2018), tercero (año 2019) y cuarto (año 2020), pertenecientes a la institución de educación distrital San Agustín, en la jornada tarde.

4.7 Técnicas e instrumentos

El proceso de recolección de datos se abordó de manera sistemática. Osses, Sánchez & Ibáñez (2006), afirman que esta sistematización debe apuntar a hallar el significado y la comprensión de la práctica social para reflexionar, estudiando los datos como un todo, en su conjunto y no a través de sus partes. En el análisis cualitativo de datos, la teoría surge de la interacción con estos, la interpretación se hace para descubrir conceptos y relaciones que permitan organizarlos y explicarlos teóricamente, “las evidencias recogidas son usadas para mejorar la lección tanto en procesos particulares como generales” (Pérez & Soto, 2014, pág. 2)

Para este proceso la docente utilizó dos técnicas de investigación: La observación participante y natural, y la entrevista no estructurada.

4.7.1 Técnica: La observación participante y natural.

Según Sabino (1992), es aquella en la que el investigador está integrado a la acción de los observados. Es natural porque el investigador pertenece al grupo que investiga. Se llevó a cabo durante las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente, es pertinente para la investigación ya que la docente está inmersa en el objeto de estudio.

4.7.2 Técnica: La entrevista no estructurada.

Consiste en un proceso de interacción entre dos o más personas, en el cual uno formula preguntas y el otro responde proporcionando la información que se necesita para la investigación. La entrevista es no estructurada cuando hay un nivel de libertad en la formulación de las preguntas y las respuestas que se reciban. (Sabino, 1992). Las entrevistas se realizaron durante las clases con los estudiantes, en la fase de revisión de la lección de la Lesson Study y en proceso de revisión con el asesor.

Teniendo en cuenta que un instrumento de investigación es un recurso del cual se vale el investigador para soportar y validar su estudio, la docente eligió los siguientes instrumentos:

Tabla 2. Descripción de instrumentos para la recolección de datos.

Instrumento	Descripción
Rejillas Lesson Study	Instrumento de planeación en la que se registró el foco, metas, fundamentación curricular de las clases, descripción de actividades y sus propósitos, evidencias de visibilización de pensamientos, registro de lo sucedido en clase, evaluación y acciones de mejora.
Guion de grabación y audios	Grabación de episodios de clase y entrevistas a los estudiantes que fueron evidencia para el análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Fotografías	Registro fotográfico de actividades desarrolladas por los estudiantes que permiten hacer evidente el alcance de los RPA y metas de comprensión, el desarrollo de las habilidades de pensamiento propuestas y su Aprendizaje Significativo.
Rúbricas de evaluación	Formatos elaborados por la docente para apoyar los procesos de auto y coevaluación de los estudiantes.
Rutinas de pensamiento	Instrumento promotor de comprensiones que se desarrolla de forma continua y permite hacer visible el pensamiento de los estudiantes. (Tipoldi, s.f.)
Protocolo Escalera de la retroalimentación	Herramienta utilizada para realizar la fase de revisión de la lección en la Lesson Study, donde los docentes observadores hicieron sus aportes de retroalimentación a los ciclos de reflexión llevados a cabo por la investigadora expresando valoraciones, inquietudes, aclaraciones y sugerencias para la mejora de la práctica de enseñanza. (Wilson, 2012)

Fuente: Elaboración propia (junio 2020).

4.8 Apuestas pedagógicas

Esta investigación se identifica con el paradigma pedagógico del **constructivismo**, asume el enfoque de **Aprendizaje Significativo** y se apoya en los elementos del marco de la **Enseñanza para la Comprensión (EpC)**.

4.8.1 Paradigma pedagógico Constructivismo.

En el paradigma del **Constructivismo**, el proceso de enseñanza es dinámico y participativo, donde el estudiante es un sujeto activo “cognoscente” y construye su propio conocimiento. El **constructivismo** sugiere dar al estudiante herramientas que apoyen la ejecución de procesos para resolver situaciones problema y así, construir el conocimiento. De acuerdo con Abbott (1999), citado por Payer (2005), el aprendizaje en el constructivismo se incorpora a las experiencias previas y la estructura mental de quien aprende; en consecuencia, el aprendizaje es un proceso subjetivo cuya modificación depende las vivencias de cada persona. En el transcurso de la investigación, la docente ha posibilitado la construcción del conocimiento

de los estudiantes mediante la conexión entre sus saberes previos y las nuevas experiencias que proporciona la PE.

Ferreiro (2004), dice:

El constructivismo se plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva, actividad auto constructiva del sujeto para lo cual insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la necesaria creación de situaciones de aprendizaje por el maestro que les permiten a los alumnos una actividad mental y también social y afectiva que favorece su desarrollo (p. 3).

Con relación a lo anterior, Vygotsky (1987), citado por Quenta (s.f.), habla de **constructivismo social** y afirma que el conocimiento es un proceso en el que el sujeto interactúa con el medio social y cultural, los cuales influyen la apropiación del conocimiento, donde el maestro tiene un rol activo y los estudiantes construyen los significados. Su concepto central es la Zona de Desarrollo Próximo, (**ZDP**), que consiste en reconocer que el estudiante es capaz de adquirir aprendizajes relacionados con su nivel de desarrollo, y además de estos, otros que están fuera de su alcance, pero con la posibilidad de ser asimilados con la orientación de un adulto o un par más aventajado.

4.8.2 Enfoque de Aprendizaje Significativo.

La premisa de Aprendizaje Significativo que plantea Ausubel (1983), su principal exponente es:

el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como

su organización... no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad (párr. 7 y 8).

La institución educativa San Agustín IED, en la que se desarrolló la investigación, declara su enfoque pedagógico al Aprendizaje Significativo. A continuación, se exponen las principales características que resaltan de este, psicólogos y maestros reconocidos.

Tabla 3. *Perspectiva de Aprendizaje Significativo desde varios autores.*

Desde la óptica de...	Al respecto del Aprendizaje Significativo...
David Ausubel (1963 - 1983)	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial a la estructura cognitiva del alumno. • Ocurre cuando una nueva información se conecta con un subsumidor (concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva del alumno). • Se puede dar por recepción (el contenido se presenta al estudiante en su forma final) o por descubrimiento (el aprendizaje debe ser reconstruido por el estudiante e incorporado en su estructura cognitiva de forma significativa). • En la estructura cognitiva se organizan los contenidos jerárquicamente, así los significados subordinados se refieren a conceptos y proposiciones significativas relacionadas con la estructura cognitiva; y los superordenados son aquellos que se relacionan con el nuevo material de aprendizaje.
Jean Piaget (1971)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de asimilación, acomodación, adaptación y equilibración como procesos de reestructuración cognitiva e interacción con el medio físico y sociocultural.
George Kelly (1963)	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de constructos personales de un sujeto está organizado jerárquicamente (constructos subordinados y superordenados). • El aprendizaje significativo está íntimamente vinculado a la edificación de constructos y la capacidad de dar sentido a objetos y eventos construidos.
Lev Vygotsky (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural. • Los instrumentos (algo que puede usarse para hacer una cosa) y los signos (algo que significa alguna otra cosa), se internalizan para posibilitar el desarrollo cognitivo, y esta depende de la interacción apropiándose de los instrumentos y los signos. • El aprendizaje significativo depende de la interacción social e intercambio de significados.
Joseph Novak (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Para aprender de manera significativa se debe generar una experiencia afectiva con el evento educativo, una experiencia positiva de aprendizaje es intelectualmente constructiva y de provecho. • Los seres humanos piensan, sienten y actúan.

Fuente: Elaboración propia (junio 2020) basada en Ausubel, (1983) y Moreira, (1997)

4.8.3 Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

De otro lado, en el transcurso de la investigación la docente fue adoptando paulatinamente elementos de la Enseñanza para la Comprensión que consideró pertinentes para el contexto y las condiciones de su PE, estas reflejaban mejoras en las acciones constitutivas de su práctica y en el desarrollo de habilidades de pensamiento de sus estudiantes, por lo que decidió ser mucho más rigurosa en la implementación de esta apuesta.

Para Barrera y León (2013) la EpC es una forma de concebir la educación que invita al docente a reflexionar en torno a su trabajo en aula, haciendo uso de una serie de elementos que cierra la brecha entre la teoría y la acción. En este marco, Wiske (1999), citado por Barrera y León (2013), define así a la comprensión “la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos, para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea”.

Entre los elementos del marco de la EpC, están las **metas de comprensión** orientadas por cuatro **dimensiones** a desarrollar (propósito, contenido, método y comunicación); **los tópicos generativos** que representan las ideas centrales en que los estudiantes harán las comprensiones, los **desempeños** que, para Stone (1999), son el elemento más importante ya que involucran al estudiante directamente con la comprensión y lo llevan a desarrollar sus habilidades y conocimientos en la práctica. Los desempeños pasan por tres etapas secuenciales: **Exploración guiada**, momento de reconocer los tópicos generativos y enganchar a los estudiantes con el aprendizaje; **Investigación guiada**, enfocada en la experiencia de aprendizaje para construir el conocimiento a través de procesos; y **Proyecto final de síntesis**, que pretende que los estudiantes demuestren las comprensiones logradas (Barrera & León, 2013). Por último, la **valoración diagnóstica y continua**, cuya importancia radica en la necesidad de los estudiantes de tener

claros los criterios con los que serán evaluados y una retroalimentación permanente como oportunidad de mejora en el proceso de aprendizaje y no al final de este (Perkins y Blythe, 2006).

Articulado a lo anterior, Ritchhart, Morrison y Church, (2014), sostienen que es una tarea de las escuelas cultivar el pensamiento de los estudiantes y generar hábitos de la mente que apoyen un aprendizaje para toda la vida, pues este tipo de actividades también desarrollan su conciencia metacognitiva. Los mismos autores afirman que **hacer visible el pensamiento** de los estudiantes facilita la comprensión, mejora su independencia y compromiso, y tiene un fuerte impacto en el aprendizaje. En el marco de la EpC, visibilizar el pensamiento de los estudiantes facilita la demostración de sus comprensiones y evidencia las habilidades desarrolladas. En este sentido, las **Rutinas de pensamiento** son un instrumento que apoyo para visibilizar el pensamiento de los estudiantes, puesto que son procesos sencillos y repetitivos que permite organizar la manera de pensar de quien las implementa, fomentan la movilización del pensamiento y desarrollan la comprensión (Tipoldi, s.f.).

Hacer el pensamiento visible es una manera de identificar los saberes previos de los estudiantes y sus aprendizajes posteriores (Morales y Restrepo. 2015), esto es de gran utilidad para el docente, le permite conocer las comprensiones de los estudiantes, su manera de comunicarse, su postura frente a diversas cuestiones, su sentir, constituye una oportunidad para develar cómo percibe la práctica de enseñanza.

Con relación a esto último, Salmon (2010) dice que es muy importante que los docentes puedan documentar el pensamiento de sus estudiantes (a través de transcripciones, fotografías, dibujos, escritos o actividades de sus estudiantes), ya que estas evidencias le permiten identificar

que pensamientos, habilidades, conocimientos, estilo de enseñanza, entre otras promueve en sus aprendices, muy útil para lograr hallazgos en la investigación de su práctica.

4.9 Categorías de análisis

A la luz de Hernández, Fernández y Baptista (2010), “las categorías son “temas” de información básica identificados en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia.” (p. 495). Osses, Sánchez e Ibáñez (2006), sostienen que el proceso de categorización hace posible la clasificación conceptual de información que hace parte de un mismo tópico y su ordenamiento implica una sistematización de acuerdo con los criterios preestablecidos al inicio de la investigación o emergieron en el transcurso de esta. En este sentido, las categorías pueden ser **apriorísticas**, aquellas que se establecieron al inicio de la investigación, o **emergentes** “surgen del levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005, p. 64).

A continuación, se exponen las **categorías apriorísticas de** la investigación:

Tabla 4. *Categorías apriorísticas de la investigación.*

OBJETO DE ESTUDIO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS
Práctica de Enseñanza	Analizar la transformación de la Práctica de Enseñanza de una maestra del sector oficial, a partir de la implementación de la metodología de investigación Lesson Study, el marco de la EPC y el enfoque de Aprendizaje Significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las características de la propia Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora para su adecuada comprensión y emprendimiento de acciones de cambio y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de primaria. • Diseñar una propuesta didáctica y pedagógica que, desde el marco de la Práctica Reflexiva y su adecuada implementación promueva la transformación de la PE y a la vez el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de básica primaria. • Valorar el proceso y los resultados derivados del desarrollo de la investigación en torno a las transformaciones de la PE en los Ciclo de Reflexión implementados, materializados en el desarrollo de habilidades de los estudiantes. 	<p>Planeación</p> <p>Implementación</p> <p>Evaluación de Aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión anual del currículo: Revisión y ajustes a las unidades didácticas del grado de primaria a trabajar únicamente al iniciar el año escolar para verificar su coherencia con los niveles de concreción curricular. • Secuencia Didáctica: Planeación de clase teniendo en cuenta tres momentos inicio, desarrollo y cierre. • Contextualización: Preguntas disciplinares y poco contextualizadas para la exploración de saberes previos. • Tiempo y Espacio: Cumplimiento estricto de actividades en el tiempo propuesto para cada actividad, organización del aula en filas. • Desarrollo de contenidos: Proceso de enseñanza y de aprendizaje alrededor de temas y contenidos. • Evaluación sumativa: Revisión de actividades escolares con el propósito de dar cuenta de resultados en términos de aprobación o reprobación.

Fuente: Elaboración propia (julio 2020)

Con las categorías y subcategorías apriorísticas, la docente inicia su proceso de investigación para analizar, comprender y describir su práctica de enseñanza.

4.10 Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se realizó desde el proceso de **triangulación**, definido por Fuente & Gómez (1991) como una técnica que permite relacionar, comparar y contrastar diversos tipos de evidencia, recolectada en la investigación.

Cisterna (2005), afirma que, para efectuar una triangulación de datos, se deben seguir una serie de pasos, que se adecúan a esta investigación de la siguiente manera:

1. Seleccionar la información obtenida en la investigación, en este proceso se debe tener en cuenta la *pertinencia* y la *relevancia* de la información elegida, también se incorporan lo elementos emergentes de la investigación.
2. Realizar la triangulación en cada categoría y subcategoría investigadas, se agrupa la información de los instrumentos aplicados, se clasifican por niveles para el cruce de resultados y conclusiones.
3. Triangular la información entre las acciones constitutivas de la PE. Este proceso permite relacionar y comparar dichas acciones, así como los ciclos, el trabajo colaborativo y las reflexiones suscitadas en este.
4. Triangular la información obtenida mediante otros instrumentos utilizados en la investigación como las rejillas de planeación, las escaleras de retroalimentación, las rúbricas de revisión, las rutinas de pensamiento.
5. Triangular la información del marco teórico, que consiste en la revisión y discusión reflexiva, de las fuentes teóricas abordadas ciclo a ciclo, y que sirvieron de sustento en la construcción de conocimiento que la investigación debe aportar.

Teniendo en cuenta los criterios de pertinencia y relevancia en la selección de la información, que propone el mismo autor, la docente investigadora realizó la triangulación de los datos obtenidos, ciclo a ciclo, en las categorías (planeación, implementación y evaluación de aprendizajes) y subcategorías de cada una.

Capítulo V

5. Ciclos de reflexión

En este capítulo se describen los ciclos de reflexión llevados a cabo durante la investigación. Cada ciclo consta de la planeación de una sesión de clase, implementación, evaluación de aprendizajes de los estudiantes y su posterior revisión conjunta para el proceso de reflexión y mejora de Práctica de Enseñanza.

5.1 Ciclo Preliminar: Hacia la búsqueda de una identidad y un propósito en la PE

En un primer ejercicio de reflexión sobre la propia práctica de enseñanza, la docente investigadora respondió para sí misma preguntas relacionadas con su identidad y quehacer docente. La primera de ellas fue ¿Qué es ser maestra?, a lo que respondió:

Ser maestra es un compromiso con la sociedad. Es brindar lo mejor de mi como profesional a mis estudiantes, es transformar formas de pensar, entender la diversidad cultural, los ritmos de aprendizaje, es relacionarme con mis estudiantes, es hablar y escuchar, es corregir, es exigir, es acompañar y apoyar, es desarrollar procesos, es motivar, es enseñar y aprender, es dialogar, es actualizarse, es divertirse y disfrutar de las clases y hacer que mis estudiantes también se diviertan y disfruten, es mostrar que lo que aprenden es importante y útil. (Lizarazo, 2019).

Las siguientes preguntas estaban relacionadas directamente con su práctica de enseñanza: ¿qué enseño? ¿para qué enseño? ¿cómo enseño? ¿qué evalúo? ¿cómo evalúo? ¿para qué evalúo? ¿cuál es la estructura de mi clase?, así respondió la docente:

Me dedico a enseñar diversas asignaturas en primaria, en el grado que me sea asignado. Siempre intento ponerme en el lugar de mis estudiantes y buscar la manera de facilitar su aprendizaje, así que enseño haciendo uso de sus conocimientos previos, con

material concreto, con situaciones que puedan relacionar con su realidad, planeo mis clases elaborando una secuencia didáctica que me permita guiar paso a paso a mis estudiantes en el desarrollo de sus procesos de pensamiento, además de ir complejizando poco a poco el nivel en su aprendizaje. Espero que los aprendizajes que los estudiantes alcancen puedan ser utilizados en su vida real, logren transferirlos a su cotidianidad.

Durante el proceso de enseñanza siempre estoy evaluando a mis estudiantes. Desde el momento de identificar sus saberes previos, evalúo qué tanto y qué tan bien saben un tema, esto para poder orientar, corregir o nivelar sus saberes. En el transcurso de la práctica evalúo si van adquiriendo aprendizajes, qué estudiantes necesitan mayor acompañamiento o una metodología distinta que le facilite desarrollar sus habilidades. También hago evaluaciones para identificar las fortalezas y debilidades de mis estudiantes, para dar cuenta a ellos mismos sobre qué deben mejorar o fortalecer. Evalúo a través de exposiciones, evaluaciones escritas, al escuchar cómo se expresan y lo que dicen sobre un tema determinado, los observo cómo trabajan de manera individual y cómo usan lo aprendido. (Lizarazo, 2019).

En el marco de la metodología de investigación Lesson Study adoptada desde el diseño de Investigación Acción Educativa, la docente investigadora realizó los siguientes ciclos de reflexión, teniendo en cuenta, en la mayoría de los ellos, las etapas que se mencionan a continuación:

- a) Definir el problema que oriente el trabajo del grupo de estudio de la lección.
- b) Diseñar cooperativamente la lección.
- c) Implementar y observar la lección.
- d) Recoger las evidencias y discutir a partir de estas.
- e) Analizar y revisar la lección.

f) Desarrollar la lección analizada en otra clase y observar las mejoras o cambios.

g) Evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia (Pérez & Soto, 2014).

Todos los Ciclos de reflexión se llevaron a cabo en el curso 302 durante el año 2019 y 402 en el año 2020. Teniendo en cuenta que la docente investigadora está en el proceso de transformación de su práctica de enseñanza, encaminándola hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria, soporta la definición de habilidad con los siguientes autores:

Tabla 5. *Propuestas de definición de habilidad desde varios autores.*

Autor	Concepto	Definición
Jorge Valenzuela (2008)	Habilidades de pensamiento o destrezas intelectuales	“Aquellas vinculadas con la profundización y refinamiento del conocimiento”. (p.4). Se basa en Marzano et al. (1992) para proponer las habilidades que se deben trabajar: Comparación, Clasificación, Inducción, Deducción, Análisis de errores, Elaborar Fundamentos, Abstraer y Analizar diferentes perspectivas.
Javier Báez & Javier Onrubia (2016)	Habilidad	“Capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad”. (p. 95). Las habilidades se clasifican en las dimensiones del pensamiento: Metacognición, Pensamiento Crítico, Pensamiento Creativo y Resolución de problemas.
Francisco Herrera (2001)	Habilidades cognitivas	“aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga” (p. 3). Las habilidades que facilitan el conocimiento son: Atención, Comprensión, Elaboración y

Margarita Amestoy de Sánchez (2002)	Habilidad	<p>Memorización.</p> <p>“facultad de aplicar el conocimiento procedimental y puede referirse a la aplicación directa del proceso o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace.” (p. 14). Para lograr desarrollar una habilidad se aplican los procesos de manera efectiva, la práctica hace que la habilidad se realice de forma natural y espontánea en diversas situaciones y contextos.</p>
--	-----------	--

Fuente: Elaboración propia (agosto 2020)

5.2 Ciclo de Reflexión 1: Primer ejercicio de revisión de la Práctica de Enseñanza

Tema: Textos instructivos

Habilidad por fortalecer: La Interpretación de textos consiste en el entendimiento a la hora de encontrar información en un texto, exponiendo sus ideas principales. (Bloom, 1956), citado por Méndez (2015).

Contextualización: El ciclo se realizó en el primer período académico del año 2019 con el curso 302, en una clase de Lenguaje. Este ciclo se realizó antes de iniciar el trabajo con el asesor de la investigación.

Acciones Constitutivas de la PE: Para la *planeación* de este ciclo la docente tuvo en cuenta la unidad didáctica del grado, no revisó los documentos del macro currículo, realizó su planeación en un formato elaborado por ella misma, en el que planteó como propósito comprender un texto instructivo y escribir de manera clara y coherente instrucciones cortas. Para ello dividió la clase en tres momentos y propuso varias actividades para cada uno: **Inicio**, preguntar a los estudiantes sus saberes previos sobre los textos instructivos, y si sabían jugar golosa, dibujar en el piso del salón una golosa para explicar el juego e invitar a algunos

estudiantes a participar en él, luego en el tablero la docente escribiría los materiales y la primera instrucción para jugar, el trabajo de los estudiantes sería completar en parejas las instrucciones del juego. El segundo momento fue el **desarrollo**, los estudiantes debían realizar la lectura silenciosa del texto “Una receta simpática” entregado de forma individual y en fotocopias y luego de forma grupal, la docente explicaría el tema textos instructivos y leería preguntas relacionadas con la lectura para que los estudiantes contestaran simultáneamente. En el **cierre**, la docente propuso la recolección de las hojas con las respuestas y hacer la corrección grupal con las respuestas acertadas.

En el momento de la **implementación**, la docente llevó a cabo lo planeado cumpliendo los tiempos establecidos para cada actividad, los estudiantes estuvieron organizados en filas, participaron en los momentos que la docente lo dispuso y desarrollaron las actividades propuestas. Al finalizar, la docente recogió los cuadernos y las hojas con las respuestas de los estudiantes, sin embargo, no realizó la corrección grupal de respuestas porque el tiempo de la clase terminó. Ejecutó la planeación sin variaciones, se limitó a cumplir lo consignado en el formato sin observar a sus estudiantes, sus formas de leer, escribir o comunicarse.

La **evaluación de aprendizajes** se limitó a la revisión de actividades desarrolladas por los estudiantes, la contestación de las preguntas de selección múltiple acerca del texto propuesto y la escritura de las instrucciones del juego de la golosa.

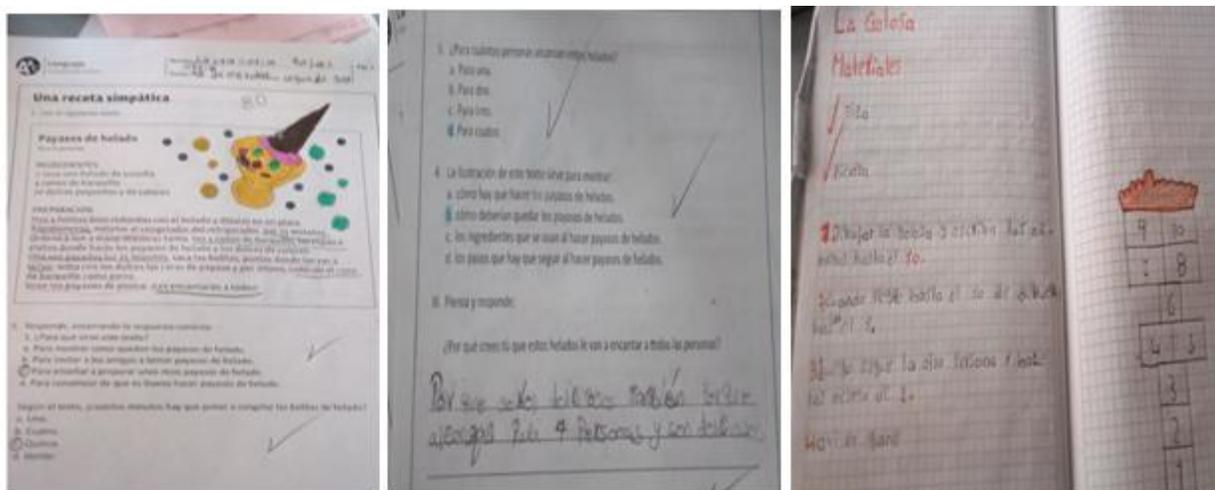


Figura 8. Muestreo de actividades realizadas en el ciclo.

Trabajo Colaborativo: Para este ciclo no hubo trabajo colaborativo de planeación ni de revisión de la clase, la docente hizo una auto revisión de su PE, teniendo en cuenta lo planeado para la sesión y lo ocurrido durante la misma.

Identificación de aspectos que requieren mejorar en la PE: Al finalizar el ejercicio de la observación de su propia PE, la docente investigadora evidencia que la planeación es demasiado rígida, que no tiene en cuenta las particularidades de sus estudiantes, al desarrollar las actividades hubo afán por parte de varios estudiantes al entregar el producto, por cumplir con la tarea asignada, pero no se evidenció aprendizaje, la evaluación sumativa no ofreció información de relevancia que indicara por qué los estudiantes no alcanzaron el propósito de la clase.

Reflexión general del ciclo: Al realizar el ejercicio de revisión de su PE, la docente pudo ver que debía generar cambios en su PE, pues evidenció que su clase no generó aprendizajes profundos o significativos, la planeación era muy superficial y no apuntaba al desarrollo de habilidades de pensamiento, durante la implementación la participación de los estudiantes fue limitada, la interacción intelectual es una fuerte esencia en todas las áreas del conocimiento

(Lerner, 2002), pero no se dio en la clase propuesta porque el trabajo de los estudiantes fue individual, la evaluación sumativa no refleja los aprendizajes de los estudiantes. Al finalizar el proceso de autoobservación la docente se pregunta: ¿Está subestimando las capacidades de aprendizaje de los estudiantes? ¿los estudiantes tienen claridad acerca de lo que se espera que logren? ¿qué puede aportar el trabajo colaborativo en la planeación y revisión de clase?

Proyecciones para el siguiente ciclo: Incorporar elementos adquiridos en los seminarios de la maestría como el desarrollo de pensamiento en los estudiantes e investigación de la propia práctica, que permitan hacer mejoras en la PE y por lo tanto en los aprendizajes de los estudiantes.



Figura 9. Inicia el proceso de reflexión sobre la PE para su transformación.

Elaboración propia.

5.3 Ciclo de Reflexión 2: Apuesta por un trabajo colaborativo de planeación y reflexión alrededor de la PE

Foco: Desarrollo del pensamiento crítico.

Habilidad por fortalecer: Habilidades de pensamiento crítico definido por López (2012) como una capacidad muy compleja que supone diversas destrezas como identificar supuestos, reconocer relaciones, realizar inferencias, evaluar evidencias y deducir conclusiones, y afirma del mismo “su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal,

matemático, lógico, etcétera).” (p.44). Este pensamiento motiva a los estudiantes a ser reflexivos, a desarrollar la capacidad de pensar por sí mismo, buscar las razones que argumenten su postura frente a situaciones o temas determinados. (Ver Anexo 1).

Contextualización: El segundo ciclo fue trabajado de manera colaborativa en el Seminario de Investigación II. Se realizó en el segundo período académico del año 2019 con el curso 302 para una clase de Lenguaje.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: El equipo de investigación acordó hacer evidente en la *planeación*, documentos oficiales como los EBC y DBA del grado y del área en el que se implementaría la clase, cada una eligió una asignatura y tema como pretexto para el desarrollo de las habilidades de este pensamiento, que para Valenzuela (2008), es uno de los pensamientos de buena calidad que debe desarrollar un estudiante para lograr aprendizajes profundos. El grupo acordó recoger las evidencias de la experiencia de acuerdo con las condiciones y disposiciones de cada espacio con diversas estrategias como grabación de fragmentos de clase, toma de fotografías, recolección de trabajos, producciones y entrevistas a los estudiantes.

La docente investigadora, elaboró una unidad de comprensión para el área de Lenguaje, grado tercero de primaria, tomando elementos de la EpC que le permitieran mejorar el proceso de planeación y su posterior implementación de clases. Estableció metas dirigidas a que los estudiantes desarrollaran habilidades como valorar, comparar, opinar y justificar, a partir de un tema pretexto (el uso del celular), y diseño desempeños preliminares, de investigación guiada y con un producto final que movilizara el pensamiento de los estudiantes, “los desempeños exigen ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurado, expandido y ampliando lo que ya saben” (Blythe, T., y Gould, D.1999).

La **implementación** de la unidad de comprensión inicia con la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” acerca de las concepciones que tienen los estudiantes sobre el celular y el uso que se le da en casa. (Ver Anexo 2). Cada estudiante elaboró un cuadro con las dos partes de la rutina, pero solamente respondió la primera parte “Antes pensaba” y allí escribió lo que en ese momento sabía o pensaba del celular. La docente recogió las rutinas y proyectó un video sobre el mal uso de la tecnología, al finalizar hizo preguntas a los estudiantes acerca de este. Hubo una nutrida participación, donde los estudiantes manifestaron verbalmente aspectos negativos del celular.

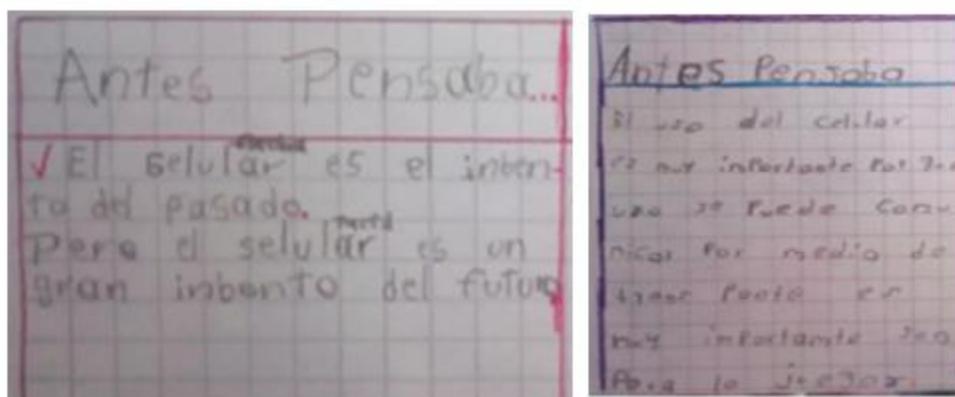


Figura 10. Rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” Uso del celular.

Fotografías tomadas en clase de la docente investigadora durante el ciclo.

Luego la docente formuló preguntas como ¿Alguna vez has pasado mucho tiempo usando el celular? ¿en casa quién pasa más tiempo usando este dispositivo? ¿qué pasaría si no hubiera celulares en casa? Nuevamente los estudiantes participaron abiertamente. La docente investigadora proyectó otro video sobre reflexiones y sugerencias para evitar que el uso del celular se convierta en un problema para las personas. En este momento el aprendizaje se vinculó al dominio afectivo de los estudiantes, que de acuerdo con Novak (1988), citado por Moreira (1997), es una disposición de importancia a la hora de aprender.

Como desempeño final de síntesis, la docente pidió a los estudiantes elaborar cuadros comparativos de ventajas y desventajas acerca del uso del celular y, a partir de estos, crear textos en los cuales podían expresar sus opiniones y generar estrategias para tener un uso adecuado de estos dispositivos. Explicó el paso a paso para la redacción de los textos. Primero les pidió escribir un párrafo sobre sus saberes acerca del celular, luego expresar sus opiniones y finalmente, hacer una sugerencia sobre el uso de este dispositivo. Para terminar, les pidió leer mentalmente su texto y ponerle un título.

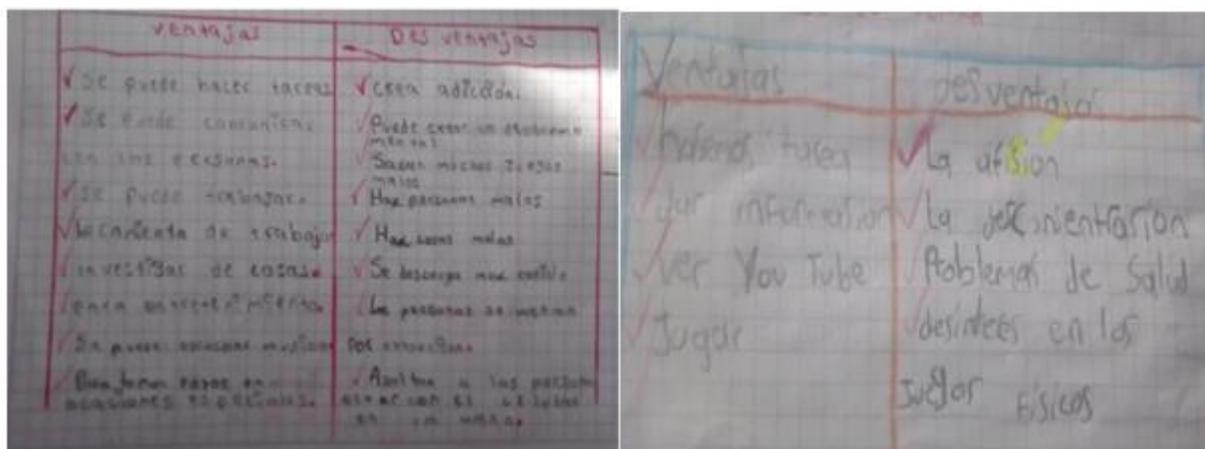


Figura 11. Cuadro de ventajas y desventajas en el uso del celular.

Fotografía tomada en la clase de la docente investigadora.

La docente investigadora recogió los textos, hizo sugerencias escritas, corrigió ortografía y uso de conectores, en la revisión evitó cambiar las posturas de los estudiantes frente al tema tratado y luego devolvió los textos para su reescritura. Entregó las rutinas a los estudiantes para escribir el “ahora pienso”. Allí se pudo visibilizar la movilización de pensamientos de los estudiantes, lograron discernir las ventajas y desventajas, usos adecuados e inadecuados del celular, hicieron visibles sus posturas frente al tema dando razones por las que llegaron a estas. “Esta estrategia ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos con respecto a un

tema o problema y a explorar cómo y por qué sus pensamientos han cambiado” (Tipoldi, s.f. p. 14).

La *evaluación de aprendizajes* estuvo presente durante la implementación, hubo un acompañamiento continuo a los estudiantes en la escritura y elaboración de cuadros comparativos y los textos de opinión, momentos en que la docente hizo sugerencias orales, valoró el trabajo que hacían y expresó dudas sobre lo que escribían con el fin de mejorar la redacción y aclarar sus ideas (Wilson, 2012). La segunda versión del texto de opinión se evaluó de manera formativa, la docente valoró la mejora de este, a partir de las recomendaciones dadas en la primera revisión.

En la recolección de evidencias se analizaron los siguientes instrumentos: Fotografías y material físico de la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”, listas elaboradas por los estudiantes acerca de usos del celular, video de participación oral de los estudiantes después de ver un clip sobre el mal uso del celular, cuadros de ventajas y desventajas del uso del celular, elaborados por los estudiantes, fotografías y textos físicos (versión una y dos) de los textos de opinión elaborados por los estudiantes y videos de entrevistas individuales a 7 estudiantes sobre lo que opinaban finalmente acerca de los usos que le dan las personas al celular. La recolección de evidencias supone hacer un uso adecuado de la información, para validarla de manera interna y externa, teorizarla y considerarla fiable o no (Shettini & Cortazzo, 2015)

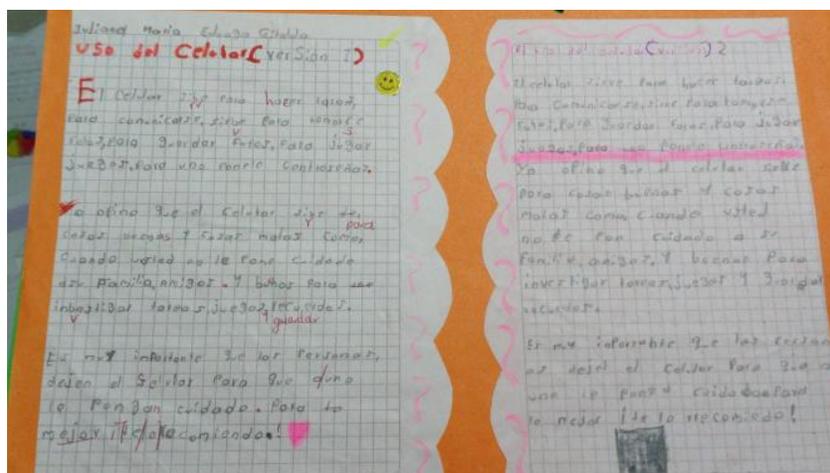


Figura 12. Versión uno y dos del texto elaborado para el desarrollo del pensamiento crítico.

Fotografía tomada por la docente investigadora durante el ciclo.

Trabajo colaborativo: En la revisión colaborativa se realizó mediante el protocolo de escalera de retroalimentación que propone Wilson (2012).



Figura 13. Protocolo de Escalera de la retroalimentación.

Tomado de Wilson (2012)

Luego de exponer el trabajo realizado por parte de la docente investigadora, los pares evaluadores siguen los cuatro pasos que sugiere la escalera de la retroalimentación:

1. **Aclarar:** Consiste en hacer preguntas para clarificar aquello que no es comprensible durante la exposición.

2. **Valorar:** Los pares evaluadores expresan los aspectos positivos que evidencian en el trabajo expuesto.
3. **Expresar inquietudes o preocupaciones:** Los evaluadores exponen sus dudas o preocupaciones alrededor de lo que se expone.
4. **Hacer sugerencias:** Finalmente, los evaluadores hacen sugerencias que permitan mejorar la experiencia para una siguiente oportunidad.

La persona expositora puede hacer las aclaraciones pertinentes a aquello que no quedó claro durante su presentación. Durante el desarrollo de los demás pasos de la escalera, permanece en silencio tomando apuntes que le permitan mejorar. (Wilson, 2012)

Para el ejercicio de revisión del ciclo 2, la docente investigadora recibió las siguientes apreciaciones, por parte de la evaluadora asignada para este ejercicio.

Tabla 6. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Aclaraciones	Valoraciones
No hubo aspectos para aclarar.	<p>Los desempeños diseñados facilitaron su implementación, ya que eran un paso a paso claro sobre lo que los estudiantes debían hacer.</p> <p>A través de la rutina de pensamiento se develan algunos cambios en las formas de pensar de los estudiantes.</p> <p>La utilización de recursos como los videos, ayudó notablemente al proceso de argumentación alrededor del tema del uso del celular.</p> <p>El proceso de reescritura posibilita la metacognición, haciendo a los estudiantes conscientes de sus errores, propiciando el avance en su proceso escritor.</p> <p>El acompañamiento en la escritura del texto de opinión por parte de la docente fue muy apropiado para la correcta escritura de este.</p>
Preocupaciones	Sugerencias
No hubo aspectos que preocuparan al par evaluador.	<p>Hacer explícito el contexto educativo y la problemática de la clase.</p> <p>Hacer explícito el foco que se desarrollará en la sesión.</p>

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos por mejorar o fortalecer: Aunque hubo mayor participación de los estudiantes en comparación al ciclo anterior, la disposición del espacio generó poca discusión o diálogo entre los estudiantes, por lo que es necesario pensar en la posibilidad de organizar el grupo de diversas maneras, de acuerdo con la habilidad que se quiera desarrollar en la clase.

Reflexión del ciclo: Con este ciclo de reflexión la docente pudo evidenciar la importancia de posibilitar la participación de todos los estudiantes. El tener en cuenta su contexto familiar logró captar su atención y el desarrollo de las habilidades propuestas, este contexto genera conexiones entre los nuevos saberes y sus propias experiencias personales, sus convicciones y los estereotipos de sociedad en la que participa en la realidad, pues el primer referente para el aprendizaje del estudiante es la familia, las relaciones que se entretienen allí, las actitudes, los valores, la realidad doméstica que influyen su proceso de aprendizaje (Del Valle, 2003). La participación oral de los estudiantes facilitó la expresión de sus pensamientos, hubo una actitud de escucha respetuosa, teniendo en cuenta que se tuvo en cuenta situaciones contextuales de su entorno.

Además, el uso de diversos instrumentos para lograr la movilización del pensamiento amplió las posibilidades de desarrollar habilidades como justificar, contradecir, comparar, criticar, recomendar, entre otras. “Hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, sólo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes” (Morales & Restrepo 2015, p.92). El trabajo colaborativo permitió observar y valorar la PE desde diversas perspectivas que aportan a su mejora y transformación.

Proyección para el siguiente ciclo: Planear una clase en la que los estudiantes puedan trabajar con sus compañeros, desarrollar habilidades en grupo y de manera secuencial.



Figura 14. Germinan cambios en la P.E.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

5.4 Ciclo de Reflexión 3: Trabajo colaborativo en aula como potenciador en el desarrollo de habilidades

Foco: Interpretación y redacción de un texto lírico.

Habilidad por fortalecer: Las habilidades comunicativas están definidas por los Lineamientos Curriculares del Lenguaje de la siguiente manera: leer “proceso significativo y semiótico... que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”, escribir “no se trata solamente de una codificación de significados... es un proceso social e individual, pone en juego saberes, competencias e intereses... está determinado por un contexto”, escuchar “ tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante... el contexto social y cultural... escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata” y hablar “resulta ser un proceso tan complejo como escuchar, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue” (1998, págs. 49-50).

Contextualización: El tercer ciclo de reflexión se realizó para el área de Lenguaje durante el tercer período académico para grado tercero en el año 2019.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: La docente investigadora elaboró su *planeación* en el formato de rejilla para la investigación sobre la práctica de

enseñanza Lesson Study (Grupo de inv. Pedagogía y didáctica de los Saberes Maestría en Pedagogía 2019). Tuvo en cuenta nuevamente los documentos de macro currículo mencionados en el ciclo anterior. El foco de la lección fue la interpretación y producción de textos y usó como pretexto el tema “La Canción” para el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha. Aprovechó los diversos recursos culturales que ofrece el contexto inmediato de los estudiantes, como los géneros musicales más escuchados en casa, ya que en el ciclo anterior evidenció que este fue el vínculo entre los saberes previos y la interacción con los nuevos conocimientos. A propósito, Del Valle (2003) afirma que es importante vincular el currículo con el contexto, los contenidos deben ser adaptados a las circunstancias particulares de cada institución. Además, hizo un diseño regresivo de las actividades que le permitieran tener presente fin último de la sesión, que para esta lección fue “Comprender el propósito y mensaje de algunas canciones y componer una estrofa atendiendo a algunos elementos del género lírico como la comparación y la rima.” Durante la planeación recibió aportes de otras docentes que le sugirieron tener en cuenta los gustos musicales de los estudiantes.

PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afectación del pensamiento
Preguntas: ¿En casa escuchan música? ¿Qué tipo de música escuchan? ¿Cuáles son las canciones más escuchadas? ¿Qué dicen estas canciones?	Activación de conocimientos previos de los estudiantes.	Le ayuda a recordar e interpretar el mensaje de las canciones que escucha.
Canción "Color Esperanza": Se colocará el audio de la canción y se les pedirá a los niños escuchar con atención. A continuación se les entregará una hoja para escribir algunos mensajes comprendidos en ella.	Comprender algunos mensajes de la canción propuesta.	Los estudiantes deben escuchar la canción e identificar mensajes que esta expresa.
Así entendimos la canción: La docente recogerá las hojas en una bolsa y las repartirá nuevamente a los estudiantes. Cada estudiante leerá el escrito de otro compañero. Socialización en grupo. La docente irá retroalimentando la participación.	Compartir las interpretaciones de una misma canción.	Cada estudiante conocerá la interpretación de un compañero al escuchar la canción.

Figura 15. Fragmento de la rejilla para la investigación Lesson Study. (Descripción de la actividad, propósito y afectación del pensamiento).

Rejilla elaborada por LS Grupo de investigación. Pedagogía y didáctica de los Saberes Maestría en Pedagogía. (2019). Universidad de la Sabana.

Al *implementar* la lección, la docente hizo preguntas a los estudiantes sobre sus gustos musicales, luego les pidió escuchar una canción y compartir de forma escrita en un papel el mensaje que transmitía dicha canción, hizo intercambio de papeles y socialización de las diversas interpretaciones hechas por los estudiantes. La docente investigadora explicó el concepto de Canción, sus características e hizo un mentefacto que facilitara recordarlas. Terán y Apolo (2015), afirman que los diagramas gráficos son técnicas visuales para representar el conocimiento y su objetivo es facilitar la comprensión de un tema, pues el cerebro humano tiene atracción hacia el dibujo, “estos métodos se utilizan para percibir, asimilar, memorizar y proyectar la información de los textos que exigen un rol participativo del estudiante en la construcción del conocimiento” (p. 5).

A continuación, invitó a los estudiantes a organizarse en grupos de 4 y 5 personas para crear estrofas de una canción con el tema La Amistad, dio las instrucciones y elementos a tener en cuenta para su elaboración (uso de comparaciones y rimas, trabajados con antelación). Modeló en el tablero cómo hacer la estrofa y, con los aportes de los estudiantes creó la primera estrofa. Los grupos crearon las estrofas, primero en borradores y luego las pasaron sin errores a octavos de cartulina. Para terminar, hubo una puesta en escena en la que cada grupo usó instrumentos de percusión elaborados en una clase de artes, en el momento de presentar la canción al resto del curso. Los estudiantes hicieron valoraciones y sugerencias orales a los grupos en el momento de la presentación. Los referentes didácticos para la enseñanza del lenguaje afirman “Proponer espacios de discusión en pequeños grupos o de toda la clase para socializar el conocimiento de un tema ayudará a explorarlo, a aclarar lo que sabemos o a generar interrogantes que guiarán el proceso” (Isaza B & Castaño A, 2010 p. 32-33).



Figura 16. Estrofas construidas por los estudiantes y puesta en escena.

La actividad final no hacía parte de la planeación, la docente hizo una encuesta sobre las canciones más escuchadas por el curso y los estudiantes crearon un gráfico de barras que representó los resultados de la encuesta. (Ver anexo 3).

Hubo una constante retroalimentación informal, “los estudiantes no reciben una nota y calificación; puede ser simplemente una conversación con el maestro, un comentario de un compañero... tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar” (Wilson, 2012, p. 1). La *evaluación* fue formativa, ya que la docente tuvo una intención clara de que los estudiantes mejoraran el desarrollo de las habilidades, a través de sugerencias y aportes durante la realización de las actividades planeadas. Motivó procesos de coevaluación, con la valoración de pares al trabajo realizado en clase por los estudiantes. Además, les pidió a los estudiantes escribir en un papel, qué, de lo aprendido en clase les había resultado más fácil y qué más difícil.

Trabajo colaborativo: Durante el ciclo de reflexión se recolectaron fotografías y material físico de los mensajes hallados en las canciones escritos por los estudiantes, mentefacto conceptual elaborado por los estudiantes sobre la canción y sus características, estrofas creadas

por los estudiantes, diagramas de barras de los gustos musicales del grupo. Estas evidencias fueron analizadas de la siguiente manera por la docente evaluadora asignada para este ejercicio:

Tabla 7. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Valoraciones	Preguntas
<p>Hubo actividades de intercambio donde los estudiantes podían reconocer las visiones distintas de los demás. La planeación tiene un orden secuencial, va de lo sencillo a lo complejo. Usa organizadores gráficos. Hace ejemplificación para que los estudiantes tengan claridad sobre lo que deben hacer. Hay un claro desarrollo de las habilidades orales, de escucha, escritas y lectoras. Hay transversalidad (Lenguaje, artes, matemáticas). El proceso de reescritura hace conscientes a los estudiantes de sus falencias.</p>	<p>¿Todos conocen elementos como la comparación y la rima? ¿Qué convenciones se usan en el momento de la reescritura? ¿Cómo se elaboró el mentefacto?</p>
Aclaraciones	Sugerencias
<p>Se aclaró al par evaluador que la rima y la comparación ya habían sido trabajados en clases anteriores. Los estudiantes han hecho reescritura en clase en diversas ocasiones por lo que se manejan algunas convenciones que ya conocen.</p>	<p>Continuar propiciando espacios para que los estudiantes aporten en la revisión escritural de los compañeros.</p>

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos por mejorar o fortalecer: En los procesos de escritura y corrección de textos, los estudiantes no tienen claridad, sobre lo que deben mejorar, es necesario que la docente sea más explícita a la hora de indicar los aspectos a fortalecer.

Reflexión del ciclo: En este ciclo la docente investigadora, evidenció aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, que, al enlazar su contexto con los nuevos contenidos de la clase, lograron apropiarlos de manera más fácil y notable, hubo una disposición para el aprendizaje significativo, uno de los requisitos de este enfoque, al lograr relacionar de manera sustantiva los conocimientos nuevos con su estructura cognitiva, demostrando el desarrollo de las habilidades esperadas para la clase (hablar, escuchar, leer y escribir). Se visibilizó el

pensamiento de los estudiantes de diversas maneras, participación oral, escrita, discusión en los grupos y aportes al trabajo de otros. El trabajo colaborativo potenció el desarrollo de las habilidades comunicativas visibilizando nuevas formas de comunicación en el aprendizaje mediante el diálogo y la discusión grupal. Los aspectos mencionados deben ser tenidos en cuenta desde la planeación, posibilitando mejoras para el siguiente ciclo.

Proyección para el siguiente ciclo: Generar una rúbrica que les permita a los estudiantes conocer aspectos específicos en los procesos comunicativos, y continuar brindando espacios para el desarrollo de la comunicación.



Figura 17. Comienza el proceso de transformación de la P.E.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

5.5 Ciclo de Reflexión 4: Comunicación asertiva: instrumento de aprendizaje y visibilización de pensamiento

Foco: Caracterización de una cultura indígena.

Habilidad por fortalecer: Para este ciclo los estudiantes identifican y describen algunos elementos propios de una cultura indígena. Churches (2009), citando a Bloom (1956), afirma que identificar y describir son acciones de la habilidad de orden inferior *recordar*, que permite recordar información relevante para el aprendizaje “recordar se evidencia cuando se usa la memoria para producir definiciones, hechos o listados o, para citar o recuperar material” (p. 5).

Contextualización: Este ciclo se realizó para el área de sociales en el tercer período académico, con el curso 302 en el año 2019.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: Para el momento de la *planeación*, la docente investigadora realizó la revisión de los EBC de las ciencias sociales, y eligió las relaciones con historia y las culturas, para fundamentarla: Reconozco características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia, “Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otras diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy” (2004, p. 30); y el DBA 6 “Analiza las contribuciones de los grupos humanos o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso de suelo.” (2016, p. 19). Para este ciclo el RPA estuvo dirigido a que los estudiantes conocieran cómo estaban organizadas las primeras comunidades indígenas de Colombia.

La docente investigadora planeó desempeños preliminares en los que, al recordar el tema pretexto para el desarrollo de habilidades visto antes de la sesión (primeras poblaciones indígenas), los estudiantes harían la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”, con la pregunta ¿Quiénes son los Muisca? Preparó material visual (mapa, video de un mito muisca, imágenes relacionadas con la cultura) para facilitar que los estudiantes se contextualizaran y lograran describir lo que veían, identificar características de la cultura, comparar lo que aprendían con su contexto y hacer preguntas en torno al tema “Organización de los Muisca”. Al comprender el contenido pretexto para el desarrollo de las habilidades en la clase, “el conocimiento experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su adaptación de acuerdo con los propósitos de la enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes” (Feldman. 2010). También diseñó un desempeño de investigación guiada en el que el grupo pudiera sintetizar la clase con un organizador gráfico,

teniendo en cuenta que en el ciclo anterior fue un instrumento que facilitó jerarquizar y comprender la información.

La **implementación** comenzó con un recordatorio de lo visto en la clase anterior acerca de las sociedades indígenas y su organización. De acuerdo con Coll y Solé (2001) en el Aprendizaje Significativo la memoria comprende el bagaje de lo aprendido y posibilita abordar nuevas situaciones e información. Luego los estudiantes hicieron la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” con la pregunta: ¿quiénes son los muiscas?, diligenciando la primera parte de la rutina “Antes Pensaba”, para develar los saberes previos de los estudiantes.

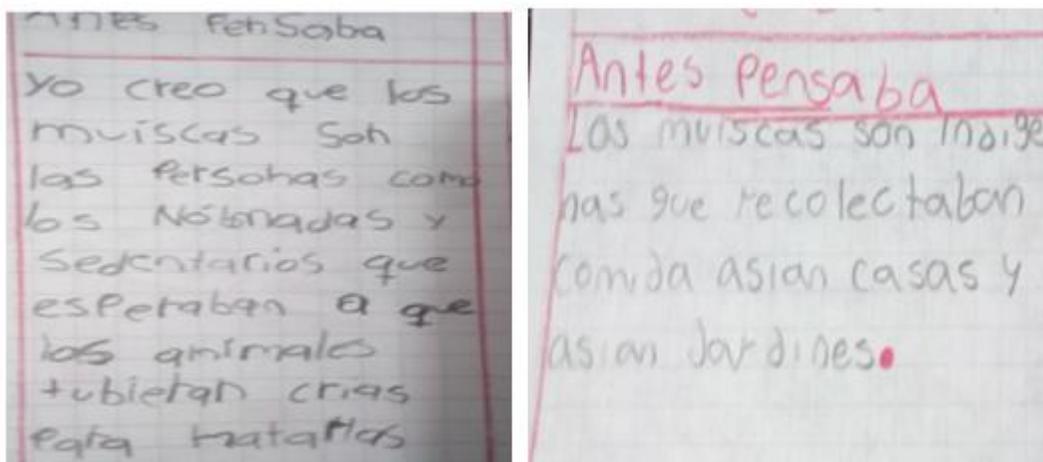


Figura 18. Rutina de pensamiento “antes pensaba”.

Fotografías tomadas por la docente durante el ciclo.

La docente recogió las rutinas y proyectó un video del mito “Bachué y el origen de los Muiscas”, donde también se explica cómo era su organización social. Retomó la pregunta de la rutina y los estudiantes participaron de forma oral. Además, les cuestionó sobre las actividades que hacían los indígenas en el video. Luego, con un mapa de Colombia les mostró los lugares en los que vivía esta civilización, las condiciones del terreno y el clima que les permitió su

supervivencia. Mientras explicaba, la docente contextualizó a los estudiantes, acerca de los cambios que han tenido los lugares, antes habitados por los Muisca, el clima, los alimentos que crecían allí y cómo son en la actualidad. Hizo preguntas y dio el tiempo necesario para que los estudiantes hicieran comparaciones entre la civilización muisca y a la cual pertenecen en la actualidad, pudieran contestar y generar otros cuestionamientos que surgían de lo que explicaba y presentaba la docente. Para Clavero (2001), comparar, describir y preguntar hacen parte del grupo de habilidades cognitivas, cuyo fin es facilitar el conocimiento y operan directamente sobre la información, para posteriormente, recuperarla y usarla al ser necesario.

Rotó entre los estudiantes, imágenes impresas de productos agrícolas y artesanales elaborados por los Muisca. Permitió que los estudiantes hicieran sus apreciaciones sobre lo que veían, ya que, en sus comentarios, se evidenciaban conexiones entre lo que estaban aprendiendo y objetos de su cotidianidad. Los escuchó e hizo aportes para cerrar cada comentario. En este momento de la clase, la comunicación se dio como un intercambio de experiencias y conocimientos entre los estudiantes y la docente (Kaplun, 2002). Con el fin de sintetizar el tema trabajado en clase, lanzó preguntas en un orden jerárquico, para elaborar un organizador gráfico en el tablero. Con las respuestas de los estudiantes y algunas de las imágenes vistas en la clase, creó el organizador, que permitió clarificar el pensamiento al relacionar ideas y organizar información.

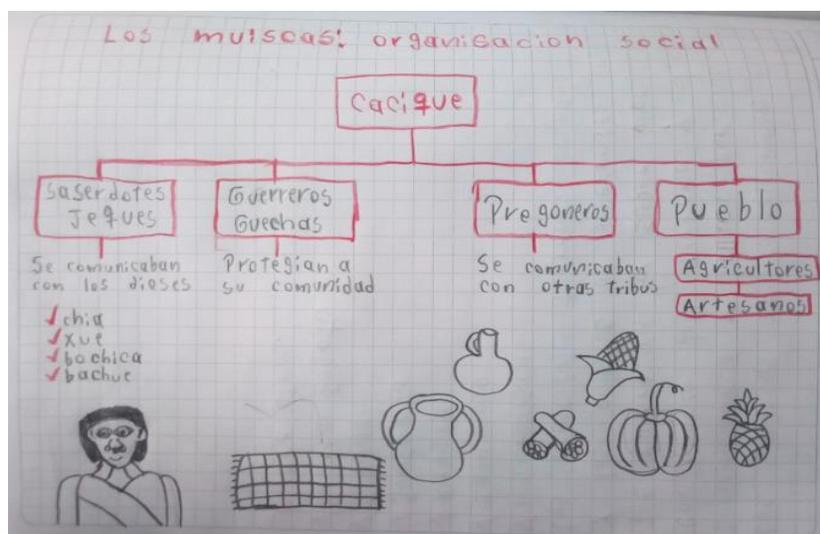


Figura 19. Organizador gráfico elaborado durante el ciclo.

La **acción evaluativa** se dio durante toda la sesión de clase, ya que, en esta se privilegió la habilidad de la oralidad y la escucha, la docente investigadora estuvo atenta a reconocer las formas de comunicación que se daban en la clase. Al finalizar la sesión de clase, la docente entregó las rutinas de pensamiento a los estudiantes, con el fin de escribir el “ahora pienso”, para evidenciar los aprendizajes de la clase e hizo preguntas orales para visibilizar sus comprensiones. (Ver anexo 4).

Trabajo colaborativo: El ejercicio de revisión colaborativa se hizo con la observación del video de la clase, las rutinas de pensamiento y los organizadores gráficos elaborados por los estudiantes. La docente evaluadora, asignada a este ejercicio, hizo los siguientes aportes:

Tabla 8. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Valoraciones	Preocupaciones
Se evidencia manejo del tema abordado y una adecuada transposición didáctica.	Hubo factores externos que distrajeron a los estudiantes.
La docente usó un lenguaje claro y de fácil comprensión para los estudiantes, lo que facilitó la adquisición de saberes.	Al rotar las imágenes los estudiantes se distrajeron y se desordenaron.
La docente permitió en gran medida la participación oral de los estudiantes.	

Dio tiempo a los estudiantes para pensar las respuestas a sus preguntas.	
Sugerencias	Aclaraciones
Hacer pausas para captar nuevamente la atención de los estudiantes.	No hubo aclaraciones en este Ciclo.

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos por mejorar o fortalecer: Una de las preocupaciones expresadas por la docente evaluadora fue que los estudiantes se desordenaron al realizar la observación de las imágenes que compartió la docente, esto ocurrió porque no están familiarizados con ejercicios en los que comparten material, sin embargo, es un espacio en el que se da la posibilidad para visibilizar el pensamiento de los estudiantes a partir de la discusión y el diálogo.

Reflexión del ciclo: En este ciclo de reflexión la docente investigadora evidenció que utilizar rutinas de pensamiento dando las indicaciones adecuadas, facilita a los estudiantes ordenar sus pensamientos y darlos a conocer, además posibilitan que sean conscientes de su transformación al reconstruir saberes e incorporarlos a su estructura cognitiva.

En cuanto a los procesos comunicativos, la oralidad y la escucha activa permiten hacer visibles los pensamientos de forma natural y fluida, aún más cuando la comunicación es horizontal. Las acciones comunicativas de la práctica de enseñanza son mucho más diversas y fluidas, por lo que es necesario flexibilizar el tiempo que se da al diálogo entre estudiantes, momentos relevantes donde se visibilizan los pensamientos y aprendizajes, a través de descripciones, comparaciones y preguntas suscitadas en la conversación.

Proyección para el siguiente ciclo: Teniendo en cuenta el aspecto a mejorar presentado en este ciclo, la docente ve la necesidad de variar el tipo de actividades en cuanto a la organización del espacio, la forma de visibilizar las comprensiones de los niños (orales y

escritas) y los lugares en los que se dan las lecciones, así los estudiantes pueden adaptarse a diversas situaciones de aprendizaje, aprovecharlas y disfrutarlas.



Figura 20. Retoñan elementos que favorecen el cambio en la P.E.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

5.6 Ciclo de Reflexión 5: Comunicación y rúbricas de revisión, encuentro con elementos esenciales de la PE

Foco: Interpretación y elaboración de un portador de texto.

Habilidad por fortalecer: Una habilidad a fortalecer en el ciclo fue la interpretación que, según Bloom (1956), citado por Churches (2009), es de orden inferior, interpretar implica acciones como parafrasear, comparar y ejemplificar. La segunda habilidad por trabajar en la clase es la creación que, el mismo autor, cataloga en el grupo de orden superior y conlleva acciones como diseñar, construir y elaborar algo. El pensamiento creativo según Trigo (1999), citado por Báez & Onrubia (2016), hace parte de las cuatro dimensiones del pensamiento, este se caracteriza por su intencionalidad, carácter transformador y la comunicación de contenidos y actos de mayor trascendencia, la habilidad de crear es clave para hallar soluciones a retos, a mejorar diversos aspectos de la cotidianidad y resolver diversas situaciones.

Contextualización: El quinto ciclo de reflexión se realizó en el área de lenguaje para el cuarto período académico en curso 302 en el año 2019.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: Nuevamente la docente investigadora tuvo en cuenta el macro currículo (EBC y DBA) para la *planeación* de la lección, y del meso currículo se trabajó sobre la propuesta de unidad didáctica del colegio. El contenido para el ciclo fue “El catálogo”. (Ver anexo 5). El foco de la lección fue: Identificar información explícita en un portador de texto y crear uno nuevo, haciendo uso de algunos sistemas de comunicación no verbal. La docente investigadora diseñó desempeños en los que los estudiantes observaron catálogos reales para la activación de los conocimientos previos, (solicitados por la docente con antelación), contestaron preguntas acerca de su uso como: ¿quién usa los catálogos en casa? ¿para qué? ¿qué información está en el catálogo? entre otras. Diseñó actividades de trabajo colaborativo para la lectura e identificación de información en los portadores de texto, pues evidenció en el ciclo 3, que cuando los estudiantes trabajan juntos, comparten un fin común, se estimula la comunicación horizontal y se motiva la participación de todos. Posteriormente los estudiantes debían planear la creación de catálogos, donde se harían descripciones de productos, crearían promociones y anuncios llamativos para los posibles clientes.

En el momento de la *implementación*, la docente comenzó la clase organizando el curso en grupos de 4 estudiantes cada uno, los invitó a observar los catálogos traídos a clase, luego lanzó las preguntas de forma oral. Hubo gran participación por parte de los estudiantes. A continuación, hizo la explicación del tema y dio ejemplos de uso del catálogo, luego repartió entre los grupos hojas blancas cosidas en forma de cuadernillo para la elaboración de los nuevos portadores de texto.

En el tablero expuso una rúbrica para tener en cuenta para construir los nuevos catálogos: Crear el nombre de una compañía, fecha de impresión del catálogo, productos y servicios que ofrece, descripción y características de productos, precios y promociones. Durante la elaboración de los catálogos la docente acompañó a los grupos, respondiendo dudas y haciendo sugerencias. Cuando los estudiantes terminaron los catálogos, la docente investigadora solicitó a cada grupo revisarlos teniendo en cuenta la rúbrica del tablero. Sotomayor, Ávila & Jéldrez (2015) proponen elaborar rúbricas en clase como elemento que permita develar lo que saben los estudiantes, hacer retroalimentación y posibilitar que ellos mismos reflexionen sobre lo que están aprendiendo. La docente entregó una hoja a cada grupo para escribir el nombre de la compañía y los autores de cada catálogo. Finalmente, en un proceso de *coevaluación*, solicitó a los estudiantes rotar en los grupos los catálogos elaborados, para recibir sugerencias y valoraciones en la hoja al trabajo final.



Figura 21. Catálogos elaborados por los estudiantes y valoraciones escritas en la coevaluación.

Cuando los catálogos habían sido observados y revisados por todos los grupos, entregó las valoraciones a cada equipo de trabajo, para que leyeran los aportes de los demás. De esta

manera, se reflejó la coevaluación de la lección, así como en el ciclo 3, los estudiantes demostraron ser observadores críticos del trabajo de sus compañeros. Recogió los catálogos e hizo sus aportes de forma escrita en ellos a cada grupo.

Las evidencias analizadas fueron fotografías de momentos clave de la clase, cuando los estudiantes elegían la información que debía ir en sus catálogos, rúbrica de elaboración del catálogo, portadores de textos elaborados por los estudiantes, hoja de valoraciones y sugerencias del momento de la coevaluación. La docente investigadora recibió los siguientes aportes de la docente evaluadora:

Trabajo colaborativo: En el proceso de revisión colaborativa, la docente recibió los siguientes aportes de sus pares evaluadores:

Tabla 9. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Valoraciones	Preguntas
Involucrar el contexto de los estudiantes. Comenzar con los saberes previos de los estudiantes. Permitir un espacio de diálogo entre los estudiantes. Relacionar los saberes previos con la información nueva. Involucrar otros ejemplos de catálogos. Conocer las relaciones que realizan los estudiantes. Analizar las partes del catálogo a partir de los aportes de los estudiantes. Trabajar en grupo permite el diálogo entre pares. Permitir la libertad de la distribución de funciones. Conocer oralmente los aprendizajes de los estudiantes.	Por qué no grabar un vídeo o algunos audios de las conversaciones de los estudiantes. Cuáles son los diálogos que hay al interior de cada grupo.
Sugerencias	Aclaraciones
Grabar las conversaciones de los estudiantes. Utilizar un medio escrito u oral para evidenciar las relaciones de los estudiantes. Grabar audios estratégicamente en cada uno de los grupos.	Los diálogos que se dieron durante el trabajo en grupo fueron acuerdos y desacuerdos a la hora de elegir productos, información que se expondría en los catálogos, descripciones e invención de promociones y precios.

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos a mejorar: Hubo poca pertinencia a la hora de tomar las fotografías o grabar fragmentos de la clases que permitieran comprender mejor lo que ocurrió allí, la docente fue consciente de la importancia de recolectar evidencias adecuadas, ya que las fotografías de los estudiantes trabajando en la creación de los catálogos, no permite visibilizar las discusiones al interior de los grupos para la elección de productos, la descripción de estos, las propuestas que hacían los estudiantes para el diseño del producto final, aspecto que se debe mejorar para los siguientes ciclos.

Reflexión del ciclo: En este ciclo de reflexión la docente investigadora, evidenció lo significativo que es relacionar los aprendizajes en aula con el contexto inmediato de los estudiantes, y de dar una rúbrica para la elaboración de un trabajo de clase, permite tener claro el resultado que se espera obtener al finalizar la sesión. La coevaluación reforzó las comprensiones adquiridas por los estudiantes en el momento de verificar el cumplimiento o no de la rúbrica para la elaboración de catálogos. Al respecto Alsina, J. et al. (2013) consideran “La rúbrica muestra expectativas de alcanzar las diferentes actividades con relación a los distintos grados de consecución. Esto facilita que el estudiante sea consciente de hasta dónde llegan sus aprendizajes y cuál es el máximo nivel deseable” (p. 10)

Proyección para el siguiente ciclo: Derivado de las nuevas comprensiones, la docente investigadora decide implementar con rigor la planeación desde el marco de la EpC. Esta estructura contempla diversos elementos para tener en cuenta en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.



Figura 22. Crecen y se hacen visibles transformaciones de la P.E.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

5.7 Ciclo de Reflexión 6: Fortaleciendo las acciones constitutivas de la PE, implementación rigurosa de la EpC

Foco: Escritura de una descripción topográfica.

Habilidad por fortalecer: Las habilidades de creación y valoración corresponden al pensamiento creativo, en tanto que este es producto de la interacción del pensamiento con el contexto; y metacognitivo, puesto que se relaciona con la supervisión de la actividad cognitiva (Báez & Onrubia, 2016). Bloom (1956), citado por Churches (2009), define la creación como la unión de elementos para formar un todo coherente, haciendo reorganizaciones para crear un patrón o estructura diferente; y la valoración como una acción de evaluación en la que se juzga algo para comprobar y criticar.

Contextualización: El sexto ciclo se desarrolló durante el primer período académico del año 2020 en el área de lenguaje con estudiantes de curso 402.

Cambios en las acciones constitutivas de la PE: En el momento de la *planeación*, la docente investigadora hizo revisión de los documentos del macro currículo del área de Lenguaje

(DBA y EBC del Ciclo), y los puso de manera explícita en la rejilla Lesson Study, el foco de la lección fue: Producción de textos escritos coherentes de acuerdo con una necesidad comunicativa. En el marco de la EpC, Wilson (S.F) sugiere que las comprensiones profundas requieren cuatro dimensiones “la comprensión está conformada de un contenido o conocimiento (el qué), unos métodos (el cómo), unos propósitos (el por qué y para qué) y unas formas de comunicación”. Atendiendo a estos postulados, la docente redactó las siguientes metas: Meta de Contenido: Los estudiantes harán comprensiones sobre lo que es una descripción y qué uso puede hacer de esta en sus contextos comunicativos. Meta de Propósito: Los estudiantes comprenderán en qué situaciones de la vida se hacen descripciones y la importancia de expresarse con claridad y coherencia para ser entendidos por otros. Meta de Método: Los estudiantes comprenderán cómo realizar descripciones de forma oral y escrita a partir de la observación e interacción con personas, lugares y objetos, haciendo uso de algunos elementos gramaticales (adjetivos, sustantivos, verbos) y de ortografía (uso del punto, la coma y las mayúsculas); e interpretar narraciones realizadas por otros, y Meta de Comunicación: Los estudiantes comprenderán cómo expresar de manera oral y escrita descripciones de personas, lugares y objetos de manera organizada y coherente. Teniendo en cuenta que las fotografías que tomó como evidencia para el ciclo anterior, aportaron poco al análisis de este, la docente planeó estar atenta a momentos claves de la sesión, para hacer grabaciones o tomar fotografías que apoyaran significativamente la investigación.

La planeación continuó con el diseño de desempeños preliminares en los que se propuso la visita a la huerta escolar, donde los estudiantes harían observaciones de plantas, animales y en general de todos los elementos que están en este lugar. Allí mismo escribirían o dibujarían lo que

observaban. Luego, en el salón de clase planteó un conversatorio sobre la visita a la huerta y posteriormente la explicación del concepto de descripción con ejemplos verbales.

En las actividades para la etapa de investigación guiada, la docente propuso la escritura de descripciones de la huerta, haciendo uso de los apuntes y dibujos elaborados por los estudiantes, teniendo en cuenta una sencilla rúbrica, y compartir el texto escrito con un grupo de compañeros para recibir y hacer aportes al ejercicio escritural. Como desempeño final de síntesis planeó que cada estudiante hiciera una segunda versión de su texto atendiendo a las sugerencias de los compañeros, correcciones de la docente y en general a aspectos gramaticales y ortográficos abordados en clases anteriores que evidenciara la comprensión y aplicación de la habilidad de describir.

Durante la *implementación*, las actividades se llevaron a cabo de acuerdo con lo planeado, los estudiantes elaboraron listas de palabras y dibujos que reflejaban lo que observaban en la huerta, la docente aprovechó el espacio para hacer el conversatorio, pues percibió que los estudiantes dialogaban entre ellos sobre lo que habían observado, compartían sus experiencias en la huerta. A propósito, Coll y Sole afirman que el maestro debe generar condiciones, para que cada momento de la escolaridad sea significativo y por lo tanto aceptado por el estudiante, generando una alta gama de situaciones que faciliten abordar diversos niveles de profundidad y complejidad en el aprendizaje. (2001).

Figura 24. Versión 1 del texto descriptivo con retroalimentación de la docente y versión 2.

La **acción evaluativa** fue formativa, hubo espacio para la autoevaluación, al exponer la rúbrica del texto que se esperaba que elaboraran, coevaluación al compartir sus versiones de los textos en grupo y recibir aportes de los compañeros, y heteroevaluación donde la docente expresó sugerencias e inquietudes de manera escrita al revisar las descripciones.

Trabajo colaborativo: El ciclo fue sometido a la quinta fase de la Lesson Study, la revisión de la lección, por tres pares evaluadores, quienes observaron videos y fotografías de momentos clave del ciclo, ejercicios de toma de apuntes en el momento de la observación, dibujos de los estudiantes, primeras y segundas versiones con los aportes escritos de la docente, e hicieron los siguientes aportes:

Tabla 10. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Preguntar	Aclarar	Valorar	Hacer Sugerencias
Los estudiantes habían realizado ejercicios similares antes.	Se aclaró que, al realizar ejercicios de escritura, se da el paso a paso para facilitar el proceso creativo de los estudiantes.	Llevar a los estudiantes a un lugar distinto del aula para desarrollar habilidades comunicativas. Elaborar la rúbrica para el ejercicio de escritura. Compromiso de la docente al realizar la revisión de una primera versión del texto, y luego de la versión final. Acompañamiento paso a paso en el ejercicio escritural de los estudiantes.	Elaborar convenciones de reescritura que faciliten a los estudiantes este proceso.

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos por mejorar o fortalecer: Una de las sugerencias recibidas en el trabajo de revisión colaborativo, fue la elaboración de una guía de convenciones que le permita a los estudiantes entender con claridad qué deben corregir, pues indicar con un círculo o un subrayado no le transmite lo que la docente espera que mejore, lo cual debe tenerse en cuenta desde la acción de planeación.

Reflexión del ciclo: La EpC constituye un cimiento en las acciones constitutivas de la PE, da una ruta clara que facilita llegar a las metas de aprendizaje propuestas, el diseño de desempeños regresivos permite anticipar posibles variables que se presentan en la clase y dar una respuesta acertada en el proceso de enseñanza, así como la evaluación diagnóstica y continua proporciona información oportuna acerca de cuáles habilidades desarrollan los estudiantes y cuáles no, propendiendo a la mejora.

En este ciclo la docente ratifica el aporte de la rúbrica para la creación de textos, pues facilita el proceso escritural y de coevaluación de estos. Al someter la clase a revisión, los docentes evaluadores expresaron que muchos elementos de la misma podían ser abordados en sus clases para el desarrollo de habilidades comunicativas desde asignaturas distintas al lenguaje o desde la misma interdisciplinariedad. Ruiz de Prada (2012) afirma que la Lesson Study favorece el pensamiento profesional que se acerca cada vez más a satisfacer las necesidades del alumnado y esto ocurre por someter a análisis las prácticas de enseñanza, compartiendo reflexiones y opiniones entorno a estas.

Los instrumentos elegidos como evidencias para este ciclo cumplieron con los criterios de pertinencia, tomando en cuenta lo que efectivamente se relaciona con la investigación cualitativa y relevancia, la asertividad en relación con el tema que se pregunta (Cisterna, 2005), lo que facilitó la interpretación de los datos recolectados.

Proyección para el siguiente ciclo: La EpC, ofrece elementos que permites apoyar y acompañar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, de manera paulatina. Los procesos de retroalimentación han facilitado el alcance de las metas por parte de los estudiantes, por lo que la docente continuará apropiándose de este marco de enseñanza. También elaborará una guía de convenciones para los ejercicios de reescritura y corrección de textos.



Figura 25. Comienzan a florecer mejores resultados de aprendizaje.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

5.8 Ciclo de Reflexión 7: Uso de Aprendizajes en situaciones cotidianas reales

Foco: Redacción de un texto informativo.

Habilidad por fortalecer: Escribir hace parte de las habilidades comunicativas, que, como ya se explicó anteriormente, definición basada en los Lineamientos Curriculares del Lenguaje, va más allá de una codificación, se determina por un contexto o situación y es un proceso social (1998). La intencionalidad que tiene en el ciclo, la ubica en la dimensión de pensamiento para la resolución de problemas. Para esta ocasión escribir está dirigida a la búsqueda de una solución a una situación real del grupo de estudiantes.

Contextualización: Este ciclo de reflexión se realizó en el área de lenguaje, durante el primer período académico con el curso 402, en el año 2020.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: El contenido elegido para este ciclo fue “La carta”, para la *planeación* la docente investigadora tuvo en cuenta el EBC: “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades” (p. 34), los subprocesos: “Diseño un plan para elaborar un texto informativo y produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos formales y conceptuales de la producción escrita de la lengua castellana” (p. 34), y el DBA 8 del Lenguaje versión 2 para grado cuarto: “Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.” (2016, p. 23). El foco de la clase la redacción de textos cortos coherentes atendiendo a una necesidad comunicativa específica, para el desarrollo de las habilidades: organizar ideas, explicar, proponer, justificar. Las metas para el ciclo estuvieron orientadas por las dimensiones de la comprensión: Contenido: Los estudiantes harán comprensiones acerca del concepto de Carta Formal y sus elementos principales, Propósito: Los estudiantes comprenderán en qué situaciones de la vida cotidiana se hacen cartas formales y la intención de este tipo de texto informativo, Método: Los estudiantes comprenderán cómo realizar una carta formal, y qué información y mensaje escribir, atendiendo a una situación comunicativa específica, haciendo uso de normas ortográficas vistas, signos de puntuación y adecuada presentación, y Comunicación: Los estudiantes comprenderán cómo expresar de manera escrita, un mensaje con lenguaje formal y normas de cortesía.

La docente investigadora diseñó dos actividades para la etapa de exploración, la aplicación de la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” con preguntas relacionadas

con el tema elegido para el ciclo ¿qué es una carta? ¿has escrito cartas? ¿a quién? ¿qué clases de cartas conoces? ¿sabes qué es una carta formal? Y posteriormente la lectura en voz alta de las respuestas dadas al primer cuestionamiento, para crear una definición grupal del concepto de carta. Diseñó dos actividades para la etapa de investigación guiada en la que propuso la escritura de una carta con motivo del día de la mujer, considerando el contexto y una intención comunicativa real que diera sentido al ejercicio de escribir, presentando un esquema general de carta para tener en cuenta y luego de terminar la escritura, la presentación y comparación con el modelo de carta formal. Para la etapa de proyecto final de síntesis propuso que los estudiantes redactaran una carta formal al rector de la institución para solicitar una solución a problemas propios del aula, para ello planeó el ejercicio en parejas, intercambio de cartas para la lectura y valoración por parte de sus pares, teniendo como referencia una lista de chequeo y posteriormente la corrección y reescritura de la carta. Finalmente, los estudiantes contrastan sus saberes en el desarrollo de la segunda parte de la rutina de pensamiento “Ahora pienso”.

La *implementación* de la lección comenzó con el desarrollo de la rutina de pensamiento propuesta, respondiendo a las preguntas antes mencionadas. Los estudiantes comenzaron a responder de forma escrita, al llegar a la última pregunta ¿sabes qué es una carta formal? algunos comenzaron a preguntarse entre ellos y a la docente, quien les dijo que escribieran lo que creían que era. La docente leyó la primera pregunta ¿qué es una carta? y algunos estudiantes participaron leyendo sus respuestas, la docente les pidió pasar al tablero y escribirlas. Después, con estos aportes, la docente escribió en el tablero la definición de carta e hizo la explicación teniendo en cuenta la intención comunicativa y estructura de este texto.

La docente pegó en el tablero un ejemplo de carta informal en una cartulina, donde señaló las partes necesarias para escribir este texto; la leyó en voz alta e hizo preguntas sobre el

remittente, el destinatario y el mensaje de la carta, entregó a los estudiantes hojas y, con el motivo del día de la mujer, los invitó a escribir una carta a una mujer que admiraran. Les recordó tener en cuenta las partes explicadas. Nuevamente el contexto fue un instrumento relevante a la hora de motivar a los estudiantes a escribir. Para Camps (2000), “escribir no es una capacidad natural... para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (p.74).

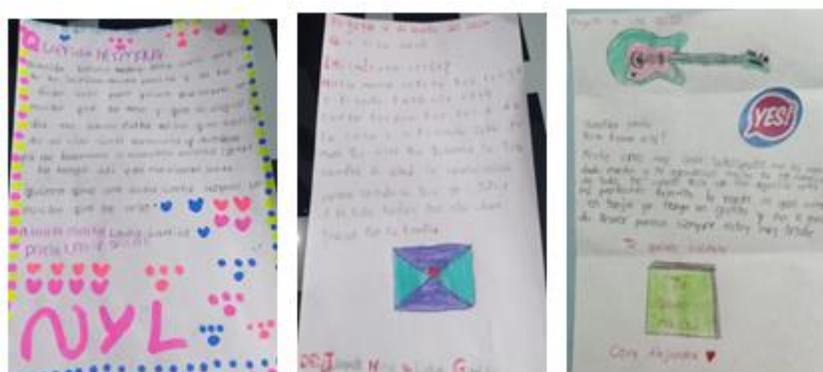


Figura 26. Cartas informales elaboradas por los estudiantes.

Fotografías tomadas durante el desarrollo del ciclo.

Al culminar el ejercicio de escritura, la docente investigadora presentó un nuevo modelo de carta e invitó a los estudiantes observarla y compararla con la anterior. Al principio, los estudiantes hallaron diferencias de forma, como la fecha, el destinatario, colores de las cartulinas. Por tal razón. La docente leyó con una entonación acorde al propósito y estilo de cada carta (informal y formal), esto facilitó que los estudiantes encontraran diferencias en los motivos de escritura y el lenguaje utilizado en cada una. La docente explicó la intención de la carta formal y mostró las partes que la estructuran, luego invitó a los estudiantes a organizarse en parejas para escribir una carta formal al rector y solicitar a través de ella, la posible solución a

situaciones reales del aula. Camps (2000), también plantea que tener una situación discursiva real, motiva la necesidad de escribir, ya que esta habilidad está ligada al contexto, así el estudiante desarrolla la habilidad teniendo en cuenta las diversas intenciones de escribir (informar, contar historias, convencer), en esta situación, pedir la solución a un problema. La docente recordó usar normas de cortesía y un lenguaje formal. Pegó en el tablero una lista de chequeo para tener en cuenta para la elaboración de la carta solicitada, con aspectos generales como iniciar con mayúscula, escribir mensajes con claridad, terminar cada párrafo en punto, tener buena presentación y tener la estructura textual explicada.

Durante el proceso de escritura, la docente respondió preguntas, hizo sugerencias y acompañó a los estudiantes haciendo aclaraciones. Este fue un espacio de intercambio de ideas, conocimientos y experiencias, que según Kaplun (2002), genera relaciones comunitarias y recíprocas. La docente investigadora recogió las cartas elaboradas en las parejas y las intercambió para que pudieran ser leídas y valoradas por sus pares mediante la lista de chequeo presentada al comenzar el ejercicio de escritura.

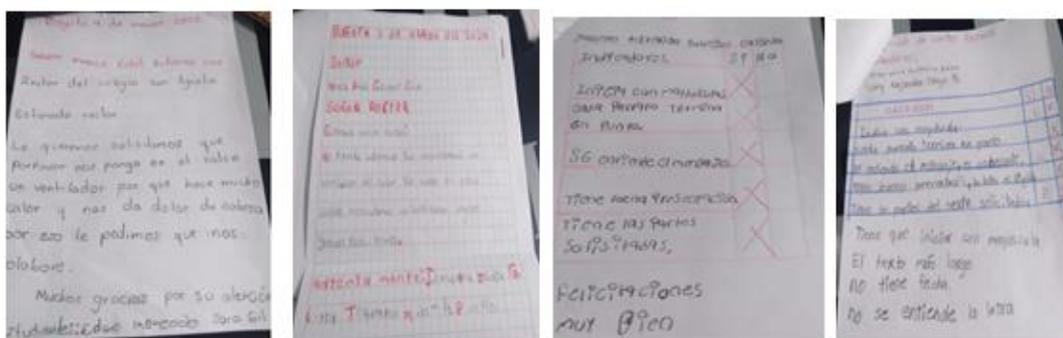


Figura 27. Cartas formales elaboradas por los estudiantes y listas de chequeo del proceso de coevaluación.

Fotografías tomadas por la docente en el ciclo.

Para finalizar, entregó las rutinas de pensamiento para escribir el "ahora Pienso", donde se visibilizan las comprensiones y la movilización de saberes de los estudiantes. La docente recogió las cartas para hacer sus valoraciones y correcciones, para luego culminar con el proceso de reescritura. Desde el enfoque Vygotskiano (1987), citado por Moreira (1997), el aprendizaje significativo depende del intercambio de significados que ocurre en la interacción social facilitando su internalización.

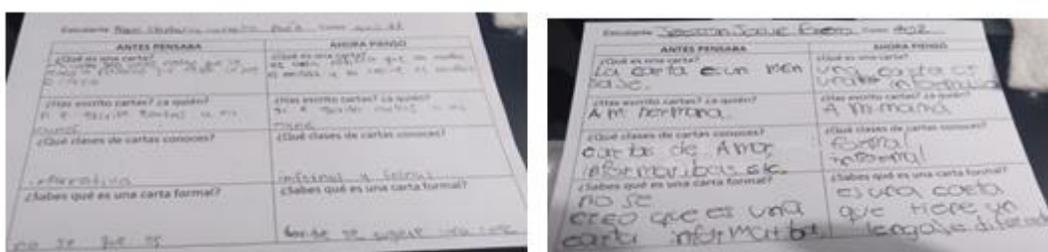


Figura 28. Rutinas de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”

Fotografías tomadas por la docente, durante el ciclo.

La **evaluación** es un proceso complejo que no se limita a revisar los resultados últimos de la ejecución de la planeación inicial. Feldman (2010), menciona que la evaluación es una práctica que no debe valorar simplemente un producto final, que certifique o clasifique al estudiante en un lugar con respecto a otro, sino que debe ser el insumo para la toma fundamentada de decisiones pedagógicas. Por lo anterior la evaluación estuvo presente en distintos momentos de la clase y de diversas maneras. Los estudiantes conocieron una lista de chequeo para la escritura de textos, además tuvieron visible la estructura de carta en el tablero durante el ejercicio escritural. Así podían revisar su propia escritura, en un ejercicio de autoevaluación. La docente investigadora, les pidió transcribir la lista de chequeo a una hoja, luego leer la carta elaborada por sus compañeros y valorar si cumplía o no con lo solicitado en la clase. Al finalizar, los lectores debían escribir sugerencias o valoraciones. Este proceso de

coevaluación fue una oportunidad para demostrar los grandes aportes que los estudiantes pueden hacer. La docente recogió las cartas con sus respectivas valoraciones y las devolvió a los escritores para que pudieran observar la lista de chequeo, las sugerencias y valoraciones de los compañeros lectores.

Trabajo colaborativo: La planeación fue sometida a revisión por parte de tres docentes evaluadores del sector oficial, quienes realizaron sus aportes a partir de la escalera de la retroalimentación de Wilson “Cuando los maestros, estudiantes, y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias”. (2012, p. 2).

Tabla 11. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Preguntar	Aclarar	Valorar	Hacer Sugerencias
Qué va a pasar con las cartas. En qué momento se va a realizar la segunda versión de la carta formal.	Para cuánto tiempo fue diseñada la planeación. (Inicialmente estuvo planeada para un bloque de clase, sin embargo, durante el desarrollo de las actividades el tiempo de trabajo se extendió, posibilitando el buen desarrollo de las habilidades propuestas.	Hay un enfoque semántico-comunicativo claro en la planeación. Se tiene en cuenta el contexto y situaciones comunicativas reales de los estudiantes. Hay una secuencia en la complejidad de los desempeños propuestos. Construcción colectiva de un concepto. Es evidente la importancia que tiene la coevaluación, lo cual también promueve la metacognición. (lista de chequeo).	Hacer uso de elementos más actuales como otros medios de comunicación. E-mail. Realizar el proceso de reescritura haciendo uso de tecnología. (En computador en la clase de informática). Hacer uso de convenciones que permita a los estudiantes entender qué espera la docente que corrijan en la reescritura.

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos por mejorar o fortalecer: Uno de los pares evaluadores recomendó a la docente tener en cuenta elementos más actuales, pues le parecía que enseñar a escribir, por

medio del tema “La carta formal”, no era muy llamativo para los estudiantes. Al tener una necesidad específica de comunicación, los aprendices se sintieron motivados a redactar cartas para su solución, sin embargo, la docente manifiesta que en el proceso de reescritura tendrá en cuenta la sugerencia del par evaluador.

Reflexión del ciclo: En este ciclo la docente investigadora considera que involucrar a los estudiantes en situaciones comunicativas reales, es mostrarles que las habilidades desarrolladas en aula, no se quedan allí. Un aprendizaje significativo trasciende la escuela, se escribe para ser leído, para visibilizar pensamientos, saberes, emociones, para satisfacer necesidades comunicativas en lo cotidiano.

Para la docente investigadora, cada vez es más fácil asimilar los aportes de los pares evaluadores. Desde la metodología de investigación Lesson Study, el trabajo en equipo permite mejorar la enseñanza y construir conocimiento profesional (Pérez y Soto. 2014), lo que le ha posibilitado ser más crítica frente a las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza y enfocarla hacia el desarrollo de habilidades, en este caso de la escritura.

Proyección para el siguiente ciclo: Una de las sugerencias que recibió para este ciclo fue involucrar elementos más actuales, por lo que la docente, repensó el momento del proceso de reescritura y replanteó hacerlo en la clase de informática con ayuda del profesor de dicha asignatura, para trabajar el email. Para Lewin (1948) citado por Parra (2009), uno de los objetivos de la investigación acción, es mejorar la situación estudiada mientras se investiga, suponiendo la necesidad de actuar e intervenir para probar soluciones. Sin embargo, hubo una serie de circunstancias que hicieron aplazar el ejercicio de reescritura, la docente se quedó con las primeras versiones de las cartas y este no pudo ser llevado a cabo.



Figura 29. Prosperan las acciones constitutivas de la P.E.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

Los ciclos que se describen a continuación fueron planeados, implementados y evaluados en un tiempo de contingencia nacional, provocada por una pandemia que generó el traslado de las lecciones y trabajo académico de los estudiantes a casa. Las clases se realizaron a través de la aplicación de mensajería telefónica WhatsApp.

5.9 Ciclo de Reflexión 8: ¿Educación a distancia, conectividad? Nuevas condiciones de la PE

Foco: Uso adecuado de elementos gramaticales en un texto.

Habilidad por fortalecer: La docente investigadora se propuso fortalecer la habilidad de aplicación, que, de acuerdo con Churches (2009), citando a Bloom (1956) “se refiere a situaciones donde material ya estudiado se usa en el desarrollo de productos” (p. 8).

Contextualización: El presente ciclo se desarrolló para el área de lenguaje, con el curso 402 al inicio del segundo período académico del año 2020. Al decretar la suspensión de clases presenciales en los colegios oficiales por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá, el colegio San Agustín convocó a los docentes para elaborar guías de trabajo de todas las

asignaturas para un tiempo de dos semanas. Dichas guías se dejaron en una papelería cercana al colegio, para que los padres de los estudiantes pudieran acceder a ellas y trabajar durante el tiempo estimado. Sin embargo, no había claridad acerca de cómo se recibiría el trabajo de los estudiantes. Cada director de grupo, de acuerdo con el conocimiento contextual de los estudiantes, elegiría el método para la revisión de actividades, atendiendo a los requerimientos propios de su curso. La docente investigadora, creó un grupo de WhatsApp con los padres y un correo electrónico, pensando que así facilitaría el envío y recepción de actividades, sin embargo, hubo una demora considerable en obtener respuesta por parte de los padres sobre el trabajo de estas dos semanas.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: Para la *planeación* de este ciclo, la docente investigadora tuvo muchas dudas acerca de qué contenidos, habilidades y actividades abordar, teniendo en cuenta que era la primera clase en una modalidad a distancia. Consideró el contexto urbano en el que viven los estudiantes, que, según De Valle (2003), incide en la creación de la cultura y es un ambiente natural de educación; tuvo presente el posible tipo de acompañamiento que tendrían los estudiantes en casa, el acceso a los recursos tecnológicos y pensó en la familia como entorno de oportunidades en el que se entretrejen relaciones e interacciones que permitan experimentar, explorar y construir nuevos saberes, a partir de las instrucciones dadas por la docente.

Decidió planear una clase para el área de lenguaje y se fundamentó nuevamente en los EBC, específicamente Producción textual, con el factor: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades, y eligió los subprocesos: “Diseño un plan para elaborar un texto, y Produzco la primera versión de un texto, atendiendo a requerimientos formales y conceptuales de la producción escrita de la lengua castellana.” (2006 p. 34), De los DBA eligió el número 8:

“Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.” (2016, p.23).

El foco de la lección fue la redacción de textos cortos coherentes haciendo uso de elementos gramaticales, para ello estableció las metas de comprensión: Meta de Contenido: Los estudiantes harán comprensiones acerca de los conceptos Prefijos y Sufijos, Meta de Propósito: Los estudiantes comprenderán la importancia de usar sufijos y prefijos en la escritura e interpretación de textos, Meta de Método: Los estudiantes comprenderán cómo crear nuevas palabras a partir del uso de sufijos y prefijos, y Meta de Comunicación: Los estudiantes comprenderán cómo utilizar palabras formadas con sufijos y prefijos en la creación de escritos cortos.

Para la fase exploratoria propuso dos actividades, en la primera planteó compartir por medio de WhatsApp dos links, para que los estudiantes pudieran observar dos videos explicativos sobre formación de “prefijos y sufijos”, para la activación de saberes previos. Teniendo en cuenta que los estudiantes verían los videos en distintos momentos (ya que no todos los estudiantes estarían conectados al mismo tiempo), la docente dio como plazo un día para la observación del video. Luego de ver los videos los padres o cuidadores preguntarían a los estudiantes qué entendieron, y a través de audios los niños expresarían verbalmente sus comprensiones. La segunda actividad planteada para la etapa exploratoria sería el envío de un audio por WhatsApp con la explicación de prefijos, sufijos y raíz de una palabra, elaborado por la docente, los padres pedirían a los estudiantes decir con sus palabras lo entendido a partir de la escucha de este y lo enviarían a través de videos. En la etapa de investigación guiada, la docente elaboró una guía de trabajo con actividades de afianzamiento como formación de palabras con

prefijos y sufijos creando nuevos significados, identificación de palabras con estas partículas en oraciones sencillas, separación de palabras raíz-sufijo y prefijos-raíz. Como proyecto final de síntesis, la docente propuso la creación de un texto corto haciendo uso de palabras formadas con prefijos y sufijos, la tipología textual la elegiría el estudiante.

La *implementación* comenzó con el envío de los links de los videos vía WhatsApp para la activación de saberes previos, con una corta explicación en un mensaje textual, solicitando a los padres hacer preguntas a los estudiantes sobre sus comprensiones y enviarlas a través de videos o audios cortos por el mismo medio. La docente dio el plazo de un día para esta actividad, sin embargo, recibió pocos mensajes que respondieran al ejercicio, en cambio, la mayoría de padres comunicaron no poder ver a los videos, por no tener acceso a internet, pues sólo podía conectarse a las redes sociales, por el tipo de datos al que podía acceder, otros padres no respondieron, pues estuvieron desconectados durante varios días. La docente envió el audio, tratando de ser muy clara, de transformar un saber sabio en uno comprensible para sus estudiantes, haciendo de la transposición didáctica su instrumento principal para compartir conocimiento, no sólo con sus aprendices, también con sus acudientes o cuidadores que apoyarían el proceso (Chevallard, 1988). Hubo más participación por parte de estudiantes, aunque aún no todos habían recibido los mensajes de la docente por falta de conectividad.

Tabla 12. *Transcripción de audios de los estudiantes.*

Estudiante 1	Estudiante 2
Profe lo que yo entendí del vídeo es que los prefijos tienen una palabra, por ejemplo “marino”, se le pone el prefijo sub, y queda submarino, y los sufijos son: el sub y como el sub se unió a marino, eso fue lo que yo entendí del video profe.	Yo entendí de los sufijos y los prefijos, primero los prefijos que son partes que se le agregan a una palabra y sirven para cambiar el significado. Y de los sufijos son las letras que se le agregan a una palabra para cambiarla, profe eso fue lo que yo entendí.

Fuente: Tomado de audios enviados por los estudiantes a través de WhatsApp

La docente envió la guía de actividades para que los estudiantes aplicaran lo comprendido en el audio o en los videos, para quienes habían podido verlo. Así lo hicieron algunos y enviaron las fotografías, donde se evidenciaba que habían adquirido el aprendizaje. Después de estos ejercicios la docente solicitó la redacción de un texto de mínimo 6 líneas donde se usaran adecuadamente los prefijos y sufijos, atendiendo a normas ortográficas trabajadas con anterioridad, que tuvieran sentido completo y buena presentación. Algunos estudiantes lograron escribir textos que cumplían con estos requerimientos, otros escribieron 6 oraciones y otros no enviaron nada.

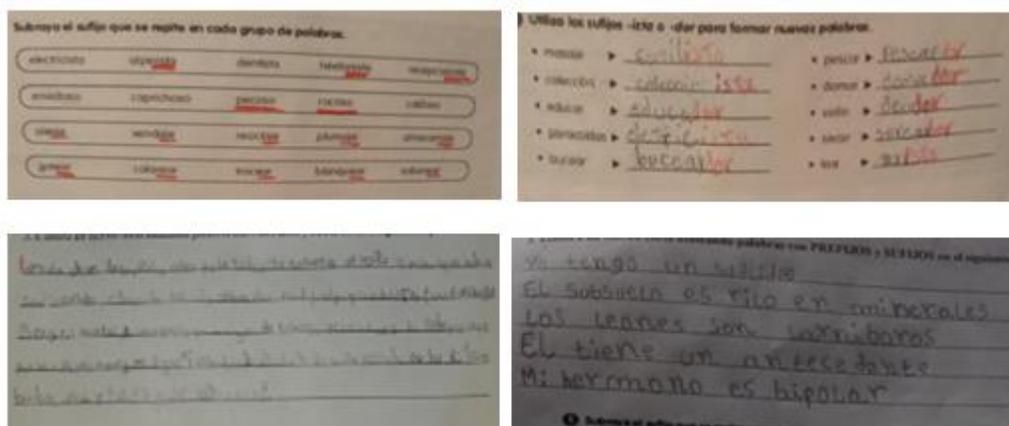


Figura 30. Muestreo de actividades recibidas por medio de WhatsApp

Actividades enviadas por los estudiantes a través de WhatsApp.

Realizar la *evaluación de aprendizajes* en este ciclo fue un proceso difícil, primó nuevamente la heteroevaluación. Por las diversas situaciones que se presentaron, no todos los estudiantes pudieron acceder a las actividades por lo que la visibilización de comprensiones fue parcial, la docente intentó dar solución a la dificultad de acceder a los contenidos y actividades para así desarrollar la habilidad de redacción, haciendo llamadas telefónicas y haciendo explicaciones por este medio a los estudiantes y a los padres con quienes no se había

comunicado. Por lo expuesto, el tiempo de implementación y evaluación de aprendizajes, se extendió casi dos semanas. La retroalimentación de los resultados obtenidos en los videos, audios, actividades y escritos recepcionados, se realizó a través de WhatsApp.

Trabajo colaborativo: La docente investigadora envió por correo la planeación al grupo de investigación, y posteriormente los resultados obtenidos durante la implementación. Las docenas evaluadoras no conocían en su totalidad las nuevas condiciones en que se llevó a cabo el ciclo, y al someterlo a revisión hicieron los siguientes aportes:

Tabla 13. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Preocupaciones	Aclaraciones	Valoraciones	Sugerencias
Me preocupa el cumplimiento por parte de todos los estudiantes y el uso del WhatsApp para el manejo de información.	¿Cuánto tiempo requiere cada una de las actividades en casa? ¿Por qué un audio y no un vídeo en la explicación de la temática? ¿Cuándo se realiza la retroalimentación del texto creado por cada uno de los estudiantes?	Uso de macro currículo para el diseño de la planeación. Ajuste de metas de comprensión a etapas de comprensión. Audio para la explicación de la temática. Permitir la vinculación de un tema personal en la creación del texto. La comunicación constante por medio del WhatsApp.	Explicar de manera más detallada cada una de las actividades planeadas. Cambiar el orden de los vídeos porque en las actividades se menciona primero los prefijos y luego los sufijos. Hacer la rutina antes pienso – ahora pienso, como evidencia del proceso de cada uno de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

Aspectos por mejorar: El desconocimiento de las nuevas condiciones de enseñanza, hicieron muchos estudiantes no lograrán las metas propuestas, generación de desempeños, que por la misma ignorancia sobre cómo sería en trabajo en casa de los estudiantes hizo que los objetivos no se cumplieran con la mayoría de los estudiantes.

Reflexión del ciclo: Este fue un ciclo revelador para la docente, pues demostró que, para continuar desarrollando habilidades de pensamiento en sus estudiantes, sin que la distancia fuese un impedimento, debía reflexionar y prepararse alrededor de varios aspectos:

- Conocer el contexto particular de cada estudiante, en palabras de Bronfenbrenner (1987), citado por Grife y Esteban (2012), el microsistema del que hacen parte en sus hogares, personas que acompañarían el proceso de aprendizaje durante el confinamiento, el acceso a conectividad y a diversos recursos de apoyo.
- Fundamentación teórica para la enseñanza a distancia y elaboración de insumos a los que puedan acceder todos o la mayoría de los estudiantes.
- Reconocer la dinámica cambiante del contexto, adaptándose a las diversas circunstancias que se presentan con cada estudiante. “En todo momento, cualquiera que sea el modelo que se adopte, el proyecto tiene que estar ajustándose a la realidad del ambiente externo en el cual se realiza la intervención y a las características particulares de los sujetos” (Sánchez, 2002, p.21).
- En el enfoque vygotskiano de Aprendizaje Significativo, el desarrollo cognitivo es entendido desde el contexto histórico, cultural y social en el que ocurre, “La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vygotsky”, (Moreira, 1997, p. 8), por lo que la zona de desarrollo próximo de los estudiantes será limitada, la familia será un actor mucho más activo en el aprendizaje de cada estudiante, sus interacciones deben ser tenidas en cuenta a la hora de planear las clases, para dar instrucciones comprensibles para todos, donde la familia pueda apoyar y potenciar el desarrollo de las habilidades.

Proyección para el siguiente ciclo: Es estas circunstancias toma mucha más fuerza la premisa de la investigación acción en la necesidad de analizar las situaciones sociales que experimenta el profesor, en este caso la suspensión de clases presenciales y adoptar una postura teórica para actuar y mejorar la situación probando soluciones y observando resultados (Parra, 2009). Es indispensable conocer las condiciones en las que se desarrolla la PE y las situaciones particulares de los estudiantes, para dar sentido e intencionalidad a las acciones de Planeación, Implementación y Evaluación de Aprendizajes que se lleven a cabo en adelante.



Figura 31. Marchitamiento, liberación de nuevas semillas para reconfigurar la P.E.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

Las reflexiones que surgen de cada sesión de clase, de observar si la planeación y la implementación dieron o no resultados de aprendizajes en los estudiantes, se convierten en un insumo y oportunidad para mejorar la siguiente, las reflexiones son semillas que producen frutos nuevos.

5.10 Ciclo de Reflexión 9: Consolidación de una propuesta de transformación de la PE

Foco: Caracterización y diferenciación de entornos.

Habilidad por fortalecer: La docente se propuso desarrollar en sus estudiantes habilidades de comparación, destreza del pensamiento que consiste en hallar semejanzas y

diferencias esenciales entre las cosas (Valenzuela, 2008). Para la intención que se le da en el ciclo, hace parte de la dimensión de pensamiento crítico, que según Bonney y Sternberg (2011), citados por Báez y Onrubia (2016) utiliza las habilidades cognitivas para participar en un pensamiento útil y razonado direccionado a un propósito,

Contextualización: El último ciclo de reflexión realizado en la investigación, se llevó a cabo en una modalidad a distancia, con el curso 402, durante el segundo período académico del año 2020 en el área de sociales, teniendo como recurso de comunicación con los padres y estudiantes la aplicación de mensajería WhatsApp, medio de envío y recepción de actividades, explicaciones, fotografías y videos de apoyo.

Cambios producidos en las acciones constitutivas de la PE: Teniendo en cuenta las reflexiones a las que llegó la docente investigadora, a partir de los resultados del ciclo anterior, fundamentó la *planeación* del ciclo con los postulados de Aprendizaje Invertido, que, aunque no describen la educación virtual o a distancia, si aporta elementos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de estas modalidades.

El Aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que la explicación de contenidos se hace fuera del aula y en la presencialidad se llevan a cabo las actividades de aprendizaje significativo y personalizado. Se desarrolla en una secuencia de tres fases: Un antes, momento fuera del aula en que los estudiantes preparan los contenidos para participar en la clase, un durante, en el que se practican los aprendizajes y se hace la retroalimentación por parte del profesor en aula y un después, fuera del aula, cuando los estudiantes evalúan sus comprensiones y extienden los aprendizajes. (Escamilla et al., 2014).

La docente investigadora planeó una clase para el área de ciencias sociales, eligió el EBC: Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las

consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas. Relaciones espaciales y ambientales, Acciones de pensamiento: Clasifico y describo diferentes actividades económicas (producción, distribución, consumo) en diferentes sectores y reconozco su impacto en las comunidades (2004, p.125). Tuvo en cuenta el DBA 2: Diferencia las características geográficas del medio rural y del medio urbano, mediante el reconocimiento de la concentración de la población y el uso del suelo, que se dan en ellos. (2016, p. 21). El foco de estuvo encaminado a que los estudiantes hicieran comparaciones y hallaran diferencias entre el área rural y el área urbana en Colombia. La docente redactó los RPA de la siguiente manera: Contenido: Los estudiantes harán comprensiones acerca de los conceptos Área rural y área urbana. Propósito: Los estudiantes harán comprensiones sobre las características de las zonas rurales y urbanas para hallar ventajas, desventajas y diferencias entre ellas. Método: Los estudiantes harán comparaciones entre las áreas urbanas y rurales para comprender cómo es la vida de las personas que viven en cada una de estas zonas, y Comunicación: Los estudiantes comprenderán las ventajas y desventajas de las áreas urbanas y rurales, y las expresarán a través de organizadores gráficos.

Antes de comenzar a diseñar los desempeños de comprensión, tuvo presente que toda la comunicación con padres y estudiantes sería vía WhatsApp, puesto que gran parte de las familias no tiene acceso a internet, el tiempo destinado para el desarrollo de las actividades sería una semana, aunque con la posibilidad de flexibilizar la entrega, pues no todos cuentan con datos móviles o dispositivos electrónicos de forma permanente. Uno de los elementos claves del aprendizaje invertido es el ambiente flexible, el estudiante elige el momento y el espacio para prepararse de acuerdo con su estilo de aprendizaje o, como es el caso, a las posibilidades de acceder a los contenidos (Escamilla et al., 2014).

Para la fase exploratoria, la docente preparó dos actividades, en la primera elaboró un video explicativo sobre los conceptos Área rural y Área urbana usando una aplicación desde su celular, así pudo elegir las imágenes contextualizadas que les permitiera a los estudiantes comprender lo que allí se exponía y con su voz grabó la explicación utilizando el lenguaje, la entonación y las palabras adecuadas. Al inicio del video, la docente contextualiza a los estudiantes acerca del contenido que se ha venido trabajando, luego lo conecta con el nuevo saber y lo explica en dos partes (Áreas rurales - áreas urbanas). En la parte final del video se hace una breve explicación sobre las actividades que los estudiantes deben desarrollar. La docente propone que al ver el video los estudiantes conversen con sus cuidadores sobre los saberes que ellos pueden compartir alrededor del tema, y luego realicen audios o videos donde cuenten con sus palabras las comprensiones alcanzadas. Para el enfoque de aprendizaje invertido, el video es un instrumento que motiva al estudiante a aprender, pues es una forma distinta y facilitadora de adquirir conocimientos (Fernández et al., 2016). (Ver anexo 6).

La segunda actividad consistió en la elaboración de una guía en formato PDF con las instrucciones del trabajo en casa. En ella se exponían dos mapas conceptuales muy sencillos con las características de las zonas urbanas y rurales, los estudiantes los transcribirían a sus cuadernos para reforzar las comprensiones logradas con el video y como instrumento de consulta. En la etapa de investigación guiada, la docente pidió a los estudiantes elaborar un cuadro comparativo de las zonas rurales y urbanas teniendo en cuenta como mínimo los siguientes aspectos: Actividades económicas, cantidad de población y acceso a la tecnología. Luego cada estudiante escribiría mínimo tres ventajas y tres desventajas de vivir en una zona rural o una zona urbana en un cuadro que también estaba en la guía. Como proyecto de síntesis, la docente propuso que cada estudiante respondiera algunas preguntas y las argumentara a partir

de los aprendizajes de la lección: En la actualidad vives en un área urbana ¿te gustaría vivir en una zona rural? ¿por qué? ¿qué diferencia una de la otra?

El ciclo se *implementó* según lo planeado, la mayoría de los estudiantes observaron el video elaborado por la docente, dialogaron con sus cuidadores alrededor del tema, realizando lo que Ausubel llama anclajes e interacción entre sus estructuras cognitivas y la nueva información (1983). Enviaron audios en los que expresaban de manera verbal sus comprensiones, en estas se evidencia el uso de palabras que escucharon en el video, y las acomodaron y conectaron con sus saberes previos sobre el tema. De acuerdo con la óptica piagetiana del Aprendizaje Significativo, cuando un sujeto interactúa con el medio, construye un esquema mental para asimilarlo y lo incorpora a su realidad, esto se evidenció en algunos de los audios, en otros en cambio es visible un proceso de acomodación, es decir, hubo un proceso en que la mente se modificó para lograr una reestructuración cognitiva y dar respuesta a lo solicitado. (Moreira, 1997).

Tabla 14. *Transcripción de audios de los estudiantes.*

Estudiante 3	Estudiante 4
Yo entendí que las áreas urbanas son los barrios donde vivimos, aquí tenemos salud y tecnología, pero la ciudad está muy contaminada. Y de las áreas rurales son las veredas o el campo donde hay ganadería y agricultura, el medio ambiente es limpio y vive poca población.	Lo que yo entendí de las zonas rurales y urbanas es que en la rural es donde hay fincas, poca contaminación, donde trabajan con café, frutas, uno puede estar cerca de la naturaleza, y la zona urbana es donde hay mucha gente, mucha contaminación por los carros, pero hay más tecnología.

Fuente: Tomado de audios enviados por los estudiantes a través de WhatsApp

Los estudiantes, con el apoyo de sus cuidadores, elaboraron los cuadros comparativos, de ventajas y desventajas, y enviaron las fotografías. La docente vio que, al dar un mínimo de aspectos a comparar, los estudiantes se limitaron a cumplir con lo solicitado, ninguno hizo un cuarto aspecto a comparar, sin embargo, se corría el riesgo de que, al no poner un mínimo, se

conformaran con comparar un sólo elemento. La docente recibió las respuestas al cuestionamiento planteado en el desempeño de proyecto de síntesis, donde se visibilizaron aprendizajes logrados a partir de experiencias que resultaron de tipo afectivo, pues incorporaron su sentir frente al lugar donde viven, o donde han vivido, las conversaciones con sus cuidadores y los nuevos saberes adquiridos. Novak (1988), citado por Moreira (1997), manifiesta que “una teoría de la educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten y actúan” (p. 13).

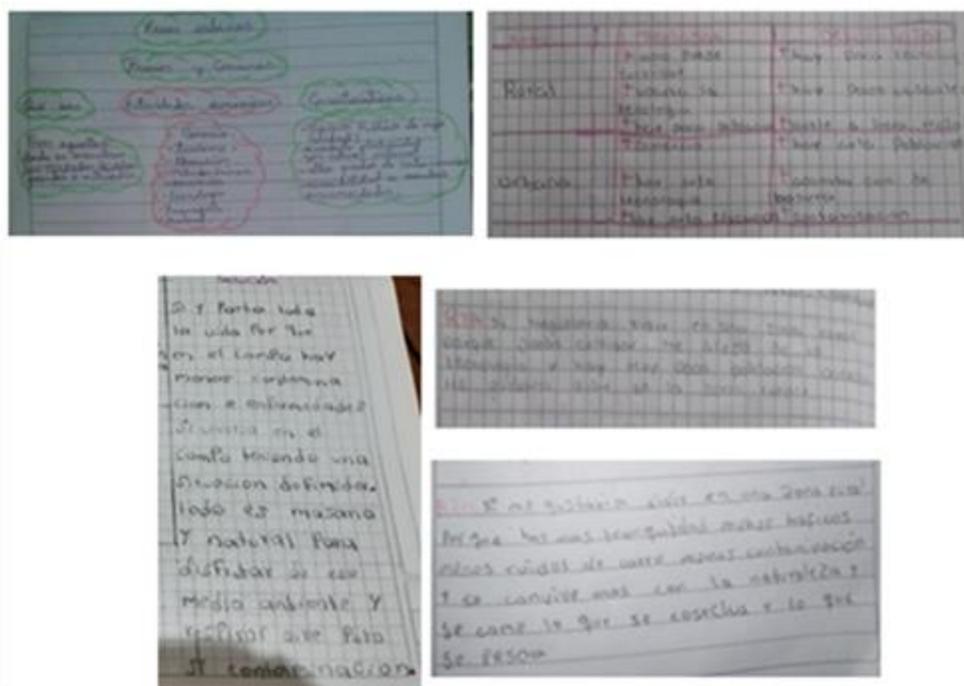


Figura 32. Muestreo de actividades enviadas por los estudiantes durante el ciclo.

Actividades enviadas por los estudiantes por medio de WhatsApp

La acción de **evaluación** fue permanente, la docente realizó retroalimentación de actividades de forma individual, sin embargo, hubo dudas al desarrollar algunas de las actividades, en este caso, la docente envió audios al grupo, pues consideró que las dudas que surgían en algunos estudiantes podían aportar para la mejora del trabajo en los demás.

Nuevamente esta retroalimentación fue continua e informal durante el desarrollo de la guía, y formal en el envío de las actividades finales.

Fue muy útil enviar en la guía un esquema para que los estudiantes hicieran las comparaciones entre la zona rural y urbana, al igual que el organizador para la escritura de ventajas y desventajas de las áreas trabajadas, pues permitió que los estudiantes hallaran con mayor facilidad aspectos y características que diferencian las áreas trabajadas. Hubo un buen nivel en el desarrollo de las actividades propuestas. Con relación a las preguntas finales, los estudiantes lograron describir las zonas rurales y urbanas, y argumentar sus respuestas haciendo uso del aprendizaje adquirido.

Trabajo colaborativo: Nuevamente la docente investigadora envió por correo electrónico al grupo de investigación la planeación, el taller y el video elaborados para este ciclo.

En el proceso de revisión recibió los siguientes aportes:

Tabla 15. *Tabla de aportes de pares evaluadores para el ciclo.*

Preocupaciones	Aclaraciones	Valoraciones	Sugerencias
Me preocupa la actividad planteada para la Etapa de Proyecto Final de Síntesis.	¿Se puede realizar un mapa conceptual para los estudiantes en el vídeo? ¿Por qué transcribir? ¿los estudiantes pueden elaborar, teniendo en cuenta los mapas, otra creación para evidenciar la información que se pretende que interioricen? ¿Se puede incluir como actividad la escucha de anécdotas de los familiares respecto a la vida en lo urbano y en lo rural?	Valor el diseño del vídeo, ya que se están implementando nuevas herramientas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La comparación es una actividad que permite conocer cada elemento a partir de las semejanzas y las diferencias. Tener en cuenta el macro currículo.	Mencionar en la explicación de la actividad que se van a realizar unas grabaciones de las comprensiones de los estudiantes al final de la observación del vídeo. Describir los elementos para la resolución de las últimas preguntas, extensión del texto, quizás un dibujo, entre otros. Para la Actividad 3, no elaborar un cuadro comparativo sino un plegable comparativo.

Fuente: Elaboración propia basado en la Escalera de la retroalimentación (Wilson, 2012).

La docente investigadora es mucho más consiente de la importancia de conocer el microsistema familiar de cada estudiante, para hacerlo parte de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, además de tener en cuenta lo cambiante que puede ser. Con relación a estas ideas, conoce la importancia de fundamentar sus acciones con referentes que le den herramientas para no perder el norte de la enseñanza a pesar de las circunstancias en que se den las clases o las diversas situaciones que se puedan suscitar en el camino. El desarrollo de las habilidades de pensamiento como fin último de su práctica, debe primar y ofrecer a sus estudiantes un aprendizaje significativo aplicable en la cotidianidad, “un conocimiento que no sólo debe ser transferido del experto al aprendiz, sino que debe ser comprendido para ser utilizado y aplicado en distintos contextos” (Moral, 2008, citando a Toker, 1988).



Figura 33. Rebrote de una P.E. fortalecida desde sus acciones constitutivas.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera.

La transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora ha pasado por una serie de etapas cíclicas que le han permitido incorporar elementos pedagógicos, reflexionar

en torno a las acciones constitutivas y tomar decisiones para la mejora y reconfiguración de dicha práctica.

Capítulo VI

6. Hallazgos e interpretación de datos

A continuación, se describe la interpretación de datos obtenidos durante el estudio de la Práctica de Enseñanza y los hallazgos que surgieron en torno al proceso investigativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2004), afirman que se necesita una riqueza interpretativa al analizar los datos, además de contextualizarlos en el entorno de la investigación, observar el detalle y preocuparse por capturar experiencias significativas que ocurren al investigar en ambientes naturales, puesto que los significados de la investigación se extraen de estos datos.

Al realizar la revisión ciclo a ciclo, se evidencian configuraciones que resultan del análisis de lo sucedido en cada uno de ellos. El **primer ciclo** sirve como insumo de reflexión para que la docente investigadora reconociera la necesidad de hacer cambios paulatinos en las acciones de su propia práctica, que le permitieran mejorarla y direccionarla hacia el *desarrollo de habilidades*. En el **segundo ciclo**, la docente reconoce la necesidad de fundamentar la planeación de cada clase en documentos como los *EBC* y *los DBA*, así como la manera de explorar los *saberes previos* de los estudiantes con instrumentos apropiados, como *Rutinas de pensamiento* y preguntas contextualizadas. En este mismo ciclo inicia el *trabajo colaborativo de revisión de la PE*, que brinda una mirada crítica de pares, que aportan a la mejora de sus lecciones.

La rejilla para la investigación de la práctica Lesson Study, utilizada a partir del **ciclo 3**, permitió a la docente investigadora tener una mirada panorámica de los desempeños que planeaba, la manera como estos podían o no *movilizar el pensamiento* en sus estudiantes, describir aquello que sucedía en la lección y valorar los resultados, generando acciones de mejora. En este mismo ciclo, surge el *trabajo colaborativo en aula entre estudiantes y la docente*

comienza a ser *flexible con el manejo del tiempo y la disposición de los espacios*, de acuerdo con la necesidad de cada situación de aprendizaje. En el **ciclo 4**, aparecen *nuevas formas de comunicar el saber*, la docente investigadora empieza a reconocer otras maneras de expresar el conocimiento por parte de los estudiantes, la oralidad, la discusión y la *comunicación horizontal* toman importancia en la práctica de enseñanza.

Aunque en ciclos anteriores, se realizaron ejercicios incipientes de coevaluación, en el **ciclo 5** la evaluación puede considerarse como *formativa*, la docente propone rúbricas que les permiten a los estudiantes entender qué se espera que logren, y así mismo reciben retroalimentación que les ayuda a mejorar en el proceso. En el **ciclo 6**, la docente decide implementar la *EpC con rigurosidad* e inicia el *diseño regresivo de desempeños*, encaminados al alcance de las *metas de comprensión* de cada clase. En el **ciclo 7**, el uso del aprendizaje en *situaciones reales* toma relevancia. La docente investigadora reconoce el *contexto cambiante* del aprendizaje en el **ciclo 8**, se hace consciente de las implicaciones que esto conlleva en su práctica de enseñanza y busca estrategias de adaptabilidad, para no afectar el desarrollo de habilidades de sus estudiantes. En el **ciclo 9** se consolidan la *transformación de la práctica de enseñanza*, con apertura a nuevos cambios.

En el proceso investigativo de la PE surgieron categorías de análisis emergente, como resultado de los ciclos de reflexión, la revisión de las lecciones, la retroalimentación de los pares evaluadores, los aprendizajes de sus estudiantes, y la observación y reflexión de la docente investigadora. En la siguiente tabla se exponen dichas categorías apriorísticas y emergentes de la investigación:

Tabla 16. *Categorías apriorísticas y emergentes de la investigación.*

Categorías de Análisis	Subcategorías Apriorísticas	Subcategorías Emergentes
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión anual del currículo: Revisión y ajustes a las unidades didácticas del grado de primaria a trabajar únicamente al iniciar el año escolar para verificar su coherencia con los niveles de concreción curricular. • Secuencia Didáctica: Planeación de clase teniendo en cuenta tres momentos inicio, desarrollo y cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación Curricular: Revisión de documentos del macro, meso y micro currículo más adecuados para el desarrollo de habilidades y Aprendizaje Significativo de los estudiantes para cada sesión de clase. • Activación de saberes previos: Elección de formas adecuadas y contextualizadas para explorar los conocimientos previos de los estudiantes que faciliten la conexión de nueva información con su estructura cognitiva. • Diseño Regresivo de Desempeños de Comprensión: Diseño de actividades que parten de unas metas de comprensión o resultado previsto de aprendizaje y se enfocan en su alcance.
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización: Preguntas disciplinares y poco contextualizadas para la exploración de saberes previos. • Tiempo y Espacio: Cumplimiento estricto de actividades en el tiempo propuesto para cada actividad, organización del aula en filas. • Desarrollo de contenidos: Proceso de enseñanza y de aprendizaje alrededor de temas y contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Asertiva: Reconocimiento y validación de diversos tipos de comunicación que surgen en el aula, de acuerdo con la situación comunicativa de cada momento (unidireccional, bidireccional o múltiple. Cañas, 2010) • Trabajo colaborativo en aula: Espacio en que los estudiantes buscan un objetivo en común, comparten experiencias y conocimientos lo que potencializa el desarrollo de las habilidades y el aprendizaje significativo.

	<ul style="list-style-type: none">• Manejo de tiempo y disposición del espacio: Flexibilidad en el manejo de tiempo para el desarrollo de las actividades, como la organización del espacio académico, atendiendo a las necesidades propias de la clase y de los estudiantes.
Evaluación de Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación sumativa: Revisión de actividades escolares con el propósito de dar cuenta de resultados en términos de aprobación o reprobación.• Retroalimentación continua: Acompañamiento al estudiante durante el proceso de aprendizaje (informal), y valoración del alcance del resultado previsto de aprendizaje, momento en que se brindan elementos para su mejora (formal).• Evaluación formativa: Aplicación de distintos tipos de evaluación que permita a los estudiantes identificar fortalezas y aspectos a mejorar en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.• Evaluación como estrategia de Reflexión: Espacio de revisión y reflexión sobre los resultados de aprendizaje esperados, con el fin de transformar y mejorar la práctica de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se presentan el resultado de la interpretación de datos extraídos de videos, fotos, actividades escolares de los estudiantes, rejillas Lesson Study y aportes de los pares evaluadores, además de los hallazgos derivados de la investigación, luego de ocho ciclos de reflexión.

Tabla 17. *Análisis de la categoría de planeación:*

PLANEACIÓN		
Subcategorías	Antes	Ahora
Fundamentación curricular	Se realizaba una revisión anual de los documentos del macro currículo para verificar que el meso currículo fuera coherente con lo estipulado por el MEN.	Se revisan documentos como los DBA y EBC para la planeación de cada clase, eligiendo aquellos que favorezcan el desarrollo de habilidades de los estudiantes y el Aprendizaje Significativo.
Activación de Saberes previos	Se hacía a través de preguntas específicas del tema a tratar en la clase, poco contextualizadas y demasiado disciplinares.	Se eligen diversos recursos como rutinas de pensamiento, preguntas orales contextualizadas, videos, imágenes, entre otros, que permitan al estudiante hacer conexiones entre su estructura cognitiva y la nueva información.
Diseño regresivo de desempeños de Comprensión	No se planeaban desempeños regresivos. Se planeaban actividades para aprender un contenido.	Se planean las metas de comprensión y, a partir de estas se diseñan desempeños con niveles de complejidad que van aumentando y permiten su alcance.

Fuente: Elaboración propia (junio 2020)

En los hallazgos resultantes de la investigación en la categoría de planeación, se devela la importancia de la **fundamentación curricular**, definido el currículo como “el curso de la enseñanza y el aprendizaje sistemáticamente organizado en sus diferentes niveles macro, meso o micro” (Araya, 2008, p. 55), incorporando elementos como los EBC, los DBA y el PEI de la institución, con relación a sus apuestas misionales; además de integrar soportes pedagógicos

como los elementos de EpC, o, como fue necesario en los ciclos 7 y 8, Aprendizaje Invertido. De acuerdo con Araya (2008), el currículo ayuda a explicitar las intenciones de un sistema educativo y orienta la práctica del docente sobre qué enseñar, para qué, qué evaluar, cómo, entre otras cuestiones. Para la docente es clara la necesidad de fundamentar su práctica en pro del desarrollo de habilidades de pensamiento de sus estudiantes, de acuerdo con las necesidades que surgen en el día a día académico, teniendo en cuenta el carácter disciplinar de cada habilidad y sus niveles de profundización (Valenzuela, 2008).

Para la **activación de los saberes previos**, la docente hizo uso de instrumentos diversos como preguntas contextualizadas, rutinas de pensamientos, videos, etc., donde el contexto inmediato de los estudiantes se convirtió en un instrumento fundamental, ya que, a partir de este, se facilitó la adquisición de nuevos aprendizajes y mejoró el desarrollo de las habilidades en aula. Esto se evidencia en apartes de algunos videos hechos con la participación oral de los estudiantes y fotografías de las rutinas de pensamiento. Estos saberes preexistentes influyen significativamente a la hora de interpretar nuevos conocimientos, debido a que pueden promover que los estudiantes hagan inferencias y predicciones (Gutiérrez y Salmerón, 2012). El contexto se ha convertido en un insumo a la hora de planear, ya que facilita las conexiones entre saberes previos y nueva información. De acuerdo con De Longui (2009), el docente debe poner en contacto el conocimiento científico y el producto cultural para elevar niveles de comprensión de los estudiantes. Los contenidos se relacionan de modo no arbitrario con los saberes previos de los estudiantes, logrando el Aprendizaje Significativo, hay un anclaje de nuevos saberes con la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1983).

Una subcategoría emergente en la planeación fue el **diseño regresivo de desempeños de comprensión**, entendiendo el diseño como la oportunidad de pensar diversas maneras de enseñar

y lograr aprendizajes en los estudiantes, y se logra el diseño de desempeños regresivos cuando se construyen para alcanzar una meta (Maturana, 2019). Inicialmente la docente preparaba clases con varias actividades que ayudaran a los estudiantes a adquirir contenidos, sin embargo, en el transcurso de la investigación, implementó elementos de la EpC, que le permitieron visibilizar, ya no aprendizaje de conceptos, sino el desarrollo de habilidades de pensamiento. Es por esto por lo que, finalizando el Ciclo 5, decide implementar con rigor la EpC y comienza a diseñar desempeños de comprensión de forma regresiva y teniendo como base las metas de comprensión. Según Stone (1999) un desempeño efectivo debe vincularse directamente con las metas de comprensión, debe diseñarse en secuencias reiterativas, en la que los alumnos desarrollen sus habilidades y conocimientos por medio de la práctica, debe tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y expresión, debe plantear desafíos alcanzables para todos los estudiantes y visibilizar la comprensión.

Por lo anterior la docente investigadora diseñó desempeños de forma detallada, que aumentaban el nivel de complejidad, siguiendo una secuencia de tres etapas: preliminares, investigación guiada y, finalmente de síntesis, este criterio de secuencialidad lleva al estudiante al alcance de las metas de comprensión (Barrera & León, 2013). Dichos desempeños estimularon la comprensión, la docente vinculó los tópicos elegidos a los intereses de los estudiantes, tuvo en cuenta sus saberes previos con el fin de facilitar la conexión con conocimientos nuevos.

La rejilla Lesson Study, fue un instrumento que facilitó la planeación de desempeños regresivos y, además, evidenciar si estos apuntaban o no a movilizar y visibilizar el pensamiento de los estudiantes, en este formato también hay una descripción de resultados obtenidos en las actividades de cada sesión, que le permiten a la docente tomar decisiones para continuar mejorando y transformando las acciones constitutivas de su PE.

Tabla 18. *Análisis de categoría Implementación.*

IMPLEMENTACIÓN		
Subcategorías	Antes	Ahora
Comunicación Asertiva.	En las clases la voz de la docente era primordial para lograr el aprendizaje, pues, aunque daba tiempo para la participación, consideraba necesario el silencio de los estudiantes para la buena escucha de las explicaciones y las indicaciones.	Se da el espacio para el diálogo, la contrastación de ideas se reconoce y valida la voz de todos. De acuerdo con la situación comunicativa, surgen diversos tipos de comunicación.
Trabajo colaborativo en aula	En casi todas las clases el trabajo de los estudiantes era desarrollado de forma individual.	Se promueve el trabajo colaborativo, pues en este espacio se comparten conocimientos, vivencias y diversos tipos de comunicación que potencian el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.
Manejo de tiempo y disposición de espacio	Los estudiantes estaban sentados en filas al frente del tablero. La docente procuraba cumplir las actividades planeadas en tiempos establecidos.	De acuerdo con la necesidad de cada sesión de clase los estudiantes se organizan en filas, en grupos, en mesa redonda, trabajan en el piso, sobre carteles en las paredes y de acuerdo con la disposición de espacios en el colegio, en la huerta, en el patio o en la biblioteca. La docente es mucho más flexible en el manejo del tiempo para el desarrollo de las sesiones.

Fuente: Elaboración propia (junio de 2020)

En el curso de la investigación, emergieron tres subcategorías para la acción de implementación. La primera de ellas fue **comunicación asertiva**. Monje, et al. (2009), afirman que la comunicación que se da entre maestros, estudiantes y compañeros tiene objetivos de enseñanza y aprendizaje, pero también de establecer relaciones, donde la asertividad tiene un importante papel y citan a Aguilar (2002), para definirla como la habilidad de transmitir mensajes con distintos propósitos de manera respetuosa, honesta y oportuna. Inicialmente la docente consideraba que en su aula había un buen proceso de comunicación, pues creía que era

respetuosa y clara al explicar, sus estudiantes la escuchaban y ella les daba la palabra para hablar o preguntar. Pero en las evaluaciones que aplicaba, los resultados no siempre eran buenos, además observaba réplicas de su discurso y no se visibilizaba lo que pensaban sus estudiantes. Observar los episodios de clase y ver sus explicaciones muy disciplinares y la poca participación de los estudiantes, hizo que comenzara un proceso de reflexión en torno a la comunicación que se daba en su clase.

En el ciclo 4, emergen conversaciones y discusiones entre los estudiantes alrededor del tema propuesto para la clase, por lo que la docente investigadora comenzó a mejorar su escucha y observación en aula, habilidades que le posibilitaron contextualizar a la realidad inmediata de los estudiantes los contenidos que serían pretexto para desarrollar las habilidades, reconociendo nuevas formas de demostrar sus saberes. Para Cuevas (2013) la mente humana y la relación con el ámbito social o cultural, son cuestiones inseparables y co-constituyentes, pues los conocimientos, las prácticas y valores crean el mundo social en que vive el individuo, y sus capacidades, destrezas y motivaciones propician las condiciones en que va a participar y a desarrollarse como ser social. Además, empezó a tener en cuenta a sus interlocutores de aula, para presentar el conocimiento con el lenguaje, las palabras, los gestos y la expresión corporal adecuados que facilitarían la comprensión de temas idóneos para los estudiantes, lo que Chevallard (1988) llama la Transposición didáctica.

Durante el desarrollo de los desempeños, la docente investigadora posibilitó que se dieran distintos tipos de comunicación de acuerdo con la intención de cada actividad y a las habilidades que se esperaba desarrollar en los estudiantes, en ocasiones unidireccional, bidireccional y múltiple (Cañas, 2010). Comenzó a evitar, que al explicar un tema, fuera una simple transmisión de información, y posibilitó, a partir de esta, el desarrollo de habilidades, el intercambio de

experiencias y conocimientos, lo que Kaplun (2002) llama una relación comunitaria, interlocutores en un estado de total reciprocidad, donde los estudiantes compartían lo que sabían o querían saber.

De ahí la importancia del **trabajo colaborativo en aula entre estudiantes**. Maldonado (2007) dice que el trabajo colaborativo “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p. 268). En el primer ciclo prima el trabajo individual, pero en los siguientes, hay mayor frecuencia de trabajo en grupo, lo que reflejó los niveles de habilidad oral de los estudiantes, algunos mostraron facilidad para expresarse frente a sus compañeros, mientras que otros permanecieron en silencio; pero, teniendo en cuenta que el trabajo en equipo se hizo constante en las sesiones de clase, mejoró en gran medida la manera como los estudiantes se comunicaban. En la misma perspectiva Camps (2000), dice que los estudiantes deben verse inmersos en situaciones comunicativas reales para usar la lengua oral y escrita, así se van creando géneros discursivos propios de los contextos y se motiva el producir textos en el ámbito en que se mueven los niños.

Además de lo anterior, durante la recolección de evidencias, la docente investigadora pudo reconocer que muchos de los estudiantes, aunque no lo hicieran de forma pública u oral, visibilizaban su pensamiento demostrando sus aprendizajes, “los docentes que no esperan respuestas inmediatas, que hacen visible sus propias dudas, que toman el tiempo para pensar “qué tal si” o “qué tal si no” o “¿De qué otra manera podríamos hacer esto?” o ¿Cuál sería la posición contraria de esta situación?” muestran respeto por el proceso del pensamiento e implícitamente instan a los estudiantes a estar atentos a los problemas y oportunidades y pensar

sobre ellos.” (Perkins, 2017. p. 2). Comenzó a observar y a escuchar más a los estudiantes durante el trabajo en grupos, para reconocer los diversos estilos y ritmos para aprender, además de validar de las formas de expresar lo aprendido.

La **disposición del espacio** y el **manejo del tiempo** también cambiaron, el organizar a los estudiantes de forma en que puedan mirarse a los ojos para conversar, comentar, discutir, y dar el tiempo oportuno para que lo hagan, posibilita nuevas formas de visibilizar el pensamiento. Laorden & Pérez (2002), consideran al espacio del aula un factor de aprendizaje, en él se crean ambientes estimulantes para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, por tal razón debe estar organizado de manera accesible, flexible y funcional. En cuanto al tiempo en aula Martinic & Villalta (2015), sostienen que existe una estructura temporal de orden social, pero los estudiantes y profesores pueden mover los límites del tiempo y generar otras estructuras temporales que respondan a las necesidades del contexto o situación de aprendizaje. La docente investigadora es mucho más flexible en la disposición de estos dos elementos, atiende a las circunstancias de aprendizajes propias de cada lección.

Por la situación de contingencia que se describió en los ciclos 7 y 8, el manejo de tiempo y el espacio en que se da la práctica de enseñanza cambió de manera radical, por lo que fue necesario que la docente conociera las situaciones particulares de los estudiantes para acceder al aprendizaje, y adaptarse a las nuevas condiciones, asumir los retos e implementar desempeños distintos, accesibles a todos los estudiantes, sin perder el propósito del lograr aprendizajes significativos y desarrollar habilidades de pensamiento. En el ciclo 7, la docente aún desconocía en su totalidad las condiciones en que se darían las prácticas de enseñanza, en tiempo de contingencia, pero las reflexiones a las que llegó con la implementación de este la llevaron a flexibilizar aún más el manejo de tiempo y espacio para enseñar.

Tabla 19. *Análisis de la categoría de Evaluación de Aprendizajes.*

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES		
Subcategorías	Antes	Ahora
Evaluación Formativa	La docente se hizo consiente de que el tipo de evaluación que hacía con sus estudiantes era sumativa, por lo que pretendía transformarla en una evaluación formativa.	Se realiza con el fin de mejorar los procesos de los estudiantes al desarrollar sus habilidades. Existe en aula espacio para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
Retroalimentación continua	Se hacía de manera formal escrita en las actividades de los estudiantes.	Se hace durante el desarrollo de los desempeños. Informal, con aportes verbales y formal al finalizar las actividades con sugerencias escritas y orales. Las anteriores con la intención de brindar elementos para mejorar el desarrollo de habilidades.
Evaluación como estrategia de Reflexión	Se hacía la reflexión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.	Se hace sobre la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas, con el propósito de hacer mejoras en futuras lecciones.

Fuente: Elaboración propia (junio 2020)

Durante la investigación hubo una clara intención de la docente por transformar sus acciones de evaluación de sumativa a **evaluación formativa**. De acuerdo con Sánchez, (2002) “la evaluación formativa es una actividad que se realiza día a día, verificando los logros que van alcanzando los docentes, el progreso de los alumnos en el aprendizaje y la transferencia de los procesos a la enseñanza de otras materias”, (p. 23). Es así como la docente puede atender las necesidades reales de sus estudiantes, pues al evaluarlos de manera formativa, tiene la oportunidad de buscar estrategias que los lleven a alcanzar las metas esperadas en cada sesión.

En el transcurso del proceso investigativo la docente pudo identificar que en su práctica de enseñanza primaba la heteroevaluación, por lo que comenzó a fortalecer la **evaluación formativa** a través de ejercicios de autoevaluación y coevaluación, que permitieran a los estudiantes reconocer sus propios aprendizajes o dificultades, pero también los avances de sus

pares. Para ello la docente elaboró rúbricas sencillas, que los estudiantes podían usar para el seguimiento de su progreso en el aprendizaje. Morales y Restrepo (2015) afirman:

“Autoevaluación y coevaluación como la forma en que los estudiantes asuman la responsabilidad de monitorear su aprendizaje” (p. 91), según los autores la autoevaluación hace consiente al estudiante de sus fortalezas y debilidades y lo motiva a mejorar, y la coevaluación además de facilitar al estudiante la evaluación de los desempeños de sus compañeros, pone a prueba sus propios conocimientos y lo lleva a hacer asociaciones, lo cual refuerza los aprendizajes.

En consecuencia, esta acción de evaluación está acompañada de procesos de **retroalimentación continua** durante los procesos de aprendizaje. En la puesta en escena de las planeaciones, se hizo evidente que los estudiantes requerían apoyo constante durante el desarrollo de las habilidades, no bastaba con una explicación de indicaciones para desarrollar los desempeños de la clase, por lo que los procesos de retroalimentación verbal, dando respuesta a interrogantes de los estudiantes, haciendo comentarios escritos en sus cuadernos o guías, valorando el trabajo, haciendo sugerencias y expresando inquietudes (Wilson, 2012); ha posibilitado la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esto se evidencia en el desarrollo de actividades como las rutinas de pensamiento, los ejercicios escriturales, de comparación, entre otros.

En la misma línea, uno de los elementos de le EpC es la evaluación diagnóstica continua, que incluye herramientas variadas para ayudar al estudiante a alcanzar la comprensión, donde el docente debe estar atento, observando cómo los aprendices usan lo que saben en distintos contextos, y ofrecerles la retroalimentación que necesitan para mejorar. (Barrera & León, 2013). Aunque esta fue una subcategoría emergente, en todos los ciclos es evidente el apoyo de la docente a los estudiantes, este es un proceso casi personalizado, pues cada estudiante tiene

necesidades distintas, así la docente da a cada estudiante la ayuda académica que requiere. En el aislamiento la retroalimentación se hace desde WhatsApp, y en algunos casos los padres de familia han asumido este proceso de manera informal en casa, lo cual es un gran apoyo para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Cuando la docente evaluaba a los estudiantes, se atrevía a hacer juicios de valor sobre cada uno de ellos, buscando las causas de sus éxitos o fracasos. Al implementar la metodología Lesson Study, la evaluación de aprendizajes se ha convertido en una **estrategia de reflexión**, su forma de valorar los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes se reconfiguró. En los momentos de retroalimentación pudo conocer mejor a sus estudiantes, y generar cambios en la planeación, la implementación y en la misma evaluación. Sus reflexiones ahora se hacen desde la observación de su propio actuar y los aportes de pares evaluadores propiciando la auto crítica en un trabajo cooperativo donde el principal foco es el aprendizaje de los estudiantes y generar mejoras en la enseñanza en contextos reales. (Pérez y Soto, 2014)

La práctica de enseñanza estudiada en esta investigación ha transitado por una serie de etapas que han validado su transformación. La siguiente figura representa metafóricamente la reconfiguración de la PE, con las etapas de crecimiento del girasol.

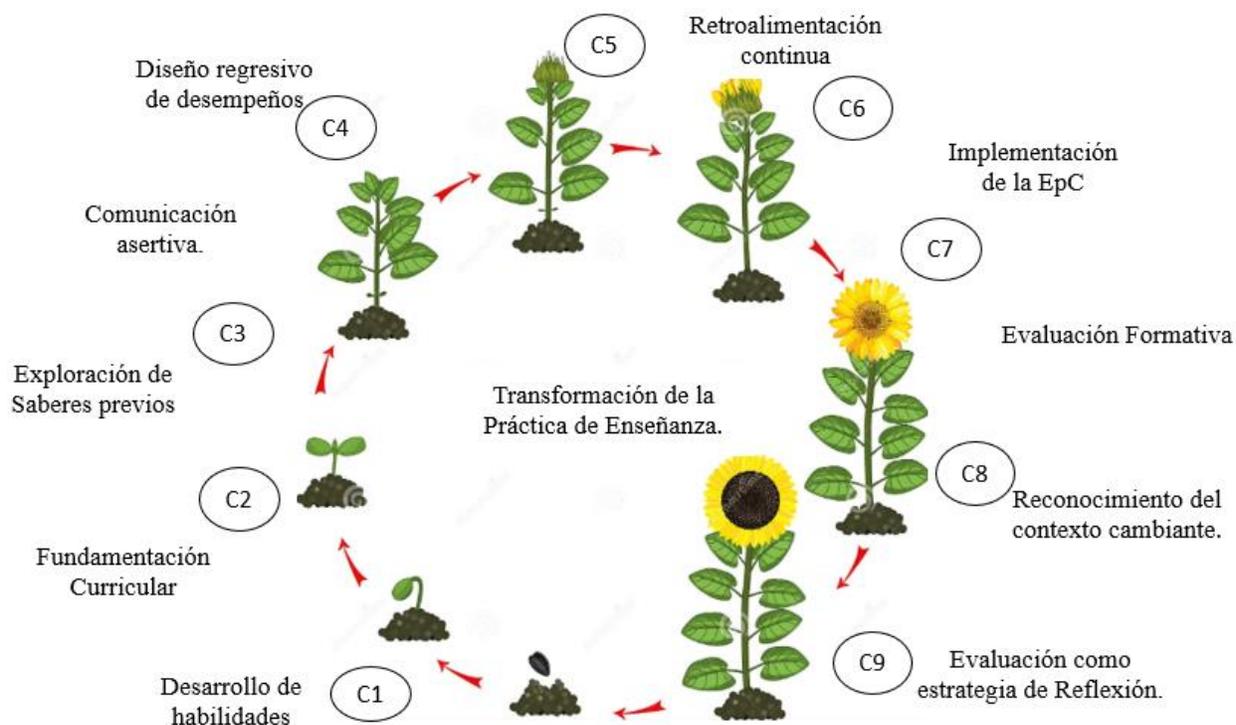


Figura 34. Figura metafórica de la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Imagen tomada de es.dreamstime.com. Ciclo de vida del girasol Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera aislada en el fondo blanco, modificada por la docente investigadora.

Capítulo VII

7. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

Este trabajo de investigación describe las transformaciones que una docente de primaria en el sector público puede generar desde la investigación acción de su propia práctica, apoyada en la metodología Lesson Study. La docente investigadora centra su trabajo en el desarrollo de habilidades de estudiantes; donde el **profesor como investigador**, desde el trabajo colaborativo, deliberado y reflexivo, ofrece soluciones a los problemas reales y a diversas situaciones contextuales que surgen al momento de enseñar, lo cual es apuesta investigativa de la maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, donde el profesor **indaga sobre su propia práctica de enseñanza** al interior de su aula.

La docente investigadora ha llegado a comprender que la práctica de enseñanza es un fenómeno social intencionado, que responde a necesidades suscitadas al interior de un aula, en un contexto, con un marco institucional y, que depende de las decisiones que tome el profesor en torno a las formas de enseñar y construir conocimiento (Edelstein, 2002). Este fenómeno es singular, dinámico y complejo, pues se configura por los saberes del docente, su experiencia, las condiciones particulares de los estudiantes o de la institución y la misma dinámica social genera movimientos que complejizan los procesos que allí se suscitan. La práctica de enseñanza puede constituirse en una **práctica pedagógica** solamente si se analiza, se evalúa y se reflexiona en torno a ella.

Las acciones constitutivas de la PE son categorías esenciales por considerar en los procesos de reflexión. **La planeación** debe iniciar desde una fundamentación curricular que guíe el actuar docente en aula, es necesario elegir los instrumentos más adecuados y contextualizados para acercar a los estudiantes al conocimiento, así como los desempeños a desarrollar para el

alcance de las metas de aprendizaje. Factores como la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes durante la **implementación** de las clases. La **evaluación de aprendizajes** debe dar cuenta de los avances que alcanzan los estudiantes y ser insumo de reflexión que permita mejorar la PE. **Visibilizar el pensamiento** de los estudiantes de distintas maneras, a través de Rutinas de pensamiento, preguntas contextualizadas, escritos, discusiones, etc., evidencian las comprensiones y aprendizajes profundos y verdaderos que se logran en el aula.

Las **habilidades de pensamiento**, destrezas intelectuales para refinar y usar el conocimiento de manera espontánea en diversas situaciones (Valenzuela, 2008), son el principal propósito por desarrollar en la PE. La planeación, implementación y evaluación de aprendizajes deben apuntar a su desarrollo, las habilidades de pensamientos son fundamentales para que los estudiantes se desenvuelvan en múltiples contextos de manera natural, adaptando sus saberes de acuerdo con la necesidad. Los contenidos son un pretexto para el desarrollo de las habilidades.

La **práctica reflexiva** mantiene activo al docente. Observar con criticidad las acciones constitutivas de su propia práctica, posibilitan su crecimiento profesional, pues siendo la práctica de enseñanza un fenómeno social singular, cambiante y único, el docente debe estar preparada para asumir nuevos retos, de acuerdo con los cambios que emergen en la sociedad y el contexto, y así generar conocimiento pedagógico que da opciones de mejora para un adecuado desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes.

Las Lesson Study contribuye a transformación de la PE y a la profesionalización docente, mediante el trabajo colaborativo entre colegas. Abrir la puerta del aula para recibir los aportes de otros profesores que le ayuden a mejorar su planeación, implementación y evaluación de

aprendizajes, ofrece perspectivas diversas antes ignoradas por la docente, para actuar de manera pertinente de acuerdo con las necesidades de la realidad educativa.

Apropiar como paradigma pedagógico al **Constructivismo social**, en la práctica de enseñanza, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues mediante la interacción con el contexto social y cultural, se aporta herramientas al estudiante para que construya y apropie el conocimiento. Así mismo, el enfoque de **Aprendizaje Significativo** facilita la comprensión y apropiación de nuevos significados de manera sustantiva a la estructura cognitiva del estudiante.

Asumir el marco de la **EpC**, adoptar sus elementos y apropiarlos en las acciones constitutivas de la PE, llevan al estudiante a lograr verdaderas comprensiones, que según Wiske (1999), citada por Barrera y León (2013) se refiere a la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que se sabe, para interactuar con el contexto, resolver problemas y hacer nuevas creaciones.

Esta investigación servirá como guía a futuros docentes investigadores de su quehacer, para generar cambios sustanciales en sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, brindar mejores procesos educativos a sus aprendices.

Capítulo VIII

8. Conclusiones y recomendaciones

Al finalizar el estudio sobre la propia práctica de enseñanza, realizar la interpretación de datos, identificar los hallazgos y reflexionar en torno a todo al proceso de investigación, dando respuesta a los objetivos de investigación, la docente concreta las siguientes conclusiones:

8.1 Conclusiones

Objetivo 1: Describir las características de la propia Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora para su adecuada comprensión y emprendimiento de acciones de cambio y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de primaria.

La docente identificó en su práctica de enseñanza antes de la investigación, que sus acciones constitutivas estaban dirigidas al aprendizaje de contenidos, su planeación no apuntaba al desarrollo de habilidades de pensamiento, su manera de explorar los saberes previos de los estudiantes era inadecuada y poco contextualizada a su realidad, ejecutaba actividades en las que los estudiantes tenían una participación limitada y la evaluación que aplicaba era sumativa. Al hallar estas fisuras, llevó a cabo ciclos de reflexión en los que emprendió paulatinamente cambios que originaron una transformación de la práctica.

La práctica de enseñanza estudiada, ahora se caracteriza por ser singular, cada sesión de clase es única, depende de las condiciones contextuales y situacionales del momento, en las que se tiene en cuenta el contexto inmediato de los estudiantes para facilitar las conexiones entre sus saberes previos y los nuevos; es dinámica, la docente investigadora ha generado transformaciones de mejora, gracias a su apertura al cambio y el aporte en el trabajo colaborativo de revisión de clases, es participativa, en ella se promueve la comunicación asertiva, se generan desempeños alcanzables para todos los estudiantes; es compleja pues depende de múltiples

factores que influyen en ella, se tiene en cuenta las particularidades de quienes participan en ella. La evaluación de aprendizajes es formativa y genera oportunidad de mejora, donde los estudiantes son actores activos en sus propios procesos evaluativos. Las acciones constitutivas de la PE se han direccionado al desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

Objetivo 2. Diseñar una propuesta didáctica y pedagógica que, desde el marco de la Práctica Reflexiva y su adecuada implementación promueva la transformación de la PE y a la vez el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de básica primaria.

La propuesta didáctica y pedagógica de la docente investigadora está enmarcada en el enfoque de Aprendizaje Significativo, inmerso en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, desde la exploración de los saberes previos de los estudiantes, experiencias y conocimientos que afectan el aprendizaje, hasta la conexión de nuevos saberes con sus estructuras cognitivas. La propuesta se estructuró bajo el marco de la EpC, que aportó elementos relevantes para transformar la planeación, con la creación de metas de comprensión y diseño regresivo de desempeños enfocados al alcance de dichas metas; en la implementación primó la visibilización de pensamiento a través de instrumentos como las rutinas de pensamiento, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva; la evaluación de aprendizajes apuntó a evidenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento de los estudiantes, haciendo retroalimentación continua en sus procesos y alcanzando comprensiones significativas. Los resultados de cada ciclo de reflexión se constituyeron en insumos para la práctica reflexiva de la docente investigadora.

Objetivo 3: Valorar el proceso y los resultados derivados del desarrollo de la investigación en torno a las transformaciones de la PE en los Ciclo de Reflexión implementados, materializados en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

La práctica de enseñanza se ha transformado gracias al trabajo colaborativo logrado con la metodología de investigación Lesson Study, observar con criticidad y permitir que un par evaluador aporte valoraciones, es un ejercicio potente para comprender, reflexionar y generar cambios de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Stenhouse (1975), citado por Elliot (2005), asegura que cada profesor es capaz de mejorar su propia práctica, sin embargo, participar en el intercambio y discusión de ideas con otros colegas puede mejorar aún más los resultados. La docente ha cambiado su manera de planear, fundamenta curricularmente sus clases, explora los saberes previos de sus estudiantes y los conecta con los nuevos aprendizajes, diseña desempeños de comprensión de manera regresiva, apuntando al alcance de las metas. Durante la clase, observa distintas maneras de expresar el saber por parte de sus estudiantes, les muestra cómo lo que aprenden es útil para su vida, generando espacios de discusión, es flexible con el manejo del tiempo y dispone el espacio de acuerdo con la necesidad de cada situación de aprendizaje, evalúa permanentemente haciendo retroalimentación continua y permite que los estudiantes participen en su proceso de evaluación.

8.2 Recomendaciones

Teniendo como base la experiencia adquirida durante el desarrollo de la investigación, se recomienda a futuros docentes investigadores iniciar los estudios de su práctica de enseñanza con una actitud crítica y abierta, que facilite identificar elementos que deben reconfigurarse para mejorar su actuar en aula.

La metodología utilizada para la investigación de fenómenos sociales debe involucrar al docente investigador de tal manera que, al hacer la intervención, sea capaz de transformar las

realidades que allí requieren cambios. “No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción” (Lewin, 1948, p. 223) citado por Parra (2009). La Lesson Study es una metodología de investigación que promueve la profesionalización docente y la mejora de la práctica educativa, implementarla con rigor permite al docente reformular su quehacer. El trabajo colaborativo que conlleva Lesson Study enriquece la práctica reflexiva.

El estudio de la práctica de enseñanza se da en un ambiente natural, por lo que es necesario mantener una actitud atenta, para observar y lograr describir lo que ocurre allí. Durante la observación participante, el investigador debe descubrir el significado de su propio discurso y de aquellos que comparten en escenario de la práctica, interpretar los gestos, las actitudes, aquello que, dentro de las vivencias de la investigación, aporten información para la construcción de los datos.

Cada paso que se da en la investigación es válido, siempre que esté fundamentado teóricamente. La teoría debe ser cercana a los hechos de la investigación, para hacer posible su adecuada interpretación.

9. Lista de Referencias

- Alba, J. & Atehortúa, G. (2018). *Práctica de Enseñanza. Apuntes del Seminario de Investigación I. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Chía*
- Alsina, J. et al. (2013). *Rúbrica para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria #26. © ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L. Bailen, 5 - 08010 Barcelona.*
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202. ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41011837011>
- Araya, I. (2008). “La formación dual y su fundamentación curricular”. *Revista Educación*, 32 (1), 45-61. [Fecha de Consulta 10 de agosto de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44032105>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Editorial Trillas. México.*
- Báez, J. & Onrubia, J. (2016). *Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 55, 94-13. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/321727602/Baez-Alcaino-Modelos-Para-Ensenar-Habilidades-Del-Pensamiento-2016>

- Barrera, M. y León. P. (2013). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*,9, 26-32. Recuperado de: <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2013/01/EpC-Ruta.pdf>
- Blythe, T., y Gould, D. (1999). “*Desempeños de comprensión.*” La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 88.
- Camps, A. (2000) *Motivos para escribir.* Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Barcelona. Año VII, n. 23.
- Cañas, J. (2010). *El proceso comunicativo dentro del aula.* España: Íttakus, Sociedad para la información. España.
- Chevallard, Y. (1988). *On didactic transposition theory: some introductory notes.* Simposio Internacional sobre Investigación y Desarrollo en Matemáticas, Bratislava (págs. 1-9). Czechoslovakia: Université d'Aix-Marseille II. Institut de recherche de mathématiques.
- Churches, A. (2009). La taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado en: <http://edorigami.wikispaces.com/>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría* Vol. 14 61-71 ISSN 0717 -196X
- Clavero, F (2001). Habilidades Cognitivas. Notas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación. Universidad de Granada. España.
- Clemente, R & Hernández, C (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado.* Archidona, Málaga: Aljibe. España
- Colegio San Agustín I.E.D (2018). *Manual de Convivencia.* Bogotá. Colombia

Coll, C. & Solé, I. (2001). Aprendizaje Significativo y Ayuda Pedagógica. *Revista Candidus No.*

15. Recuperado en:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm

Cuevas, A. (2013). Una perspectiva histórico-cultural sobre el desarrollo del escolar. *Revista AMAzônica*, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA ISSN 2318-8774 (versión digital). Universidad Autónoma de México

De Longui, A. (2009). *Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental.*

Memoria Académica. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en:

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

Del Valle, A. (2003). “Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad.”

Revistas.pucp.edu.pe. Universidad Complutense de Madrid, España.

Dreamstime. (Sin Fecha). Ciclo de vida del girasol. Etapas del crecimiento del sembrador a la planta floreciente y fructífera aislada en el fondo blanco. Recuperado en:

<https://es.dreamstime.com/ciclo-de-vida-del-girasol-etapas-crecimiento-sembrador-la-planta-floreciente-y-fruct%C3%ADfero-image132810579>

Edelstein, G. (2002). *Para problematizar las prácticas de aprendizaje*. Perspectiva,

Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 467-482, enero 2002. ISSN 2175-795X. Recuperado en:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008>

Elliot, J. (2005). *La investigación Acción en Educación*. Ediciones Morata, S. L. Cuarta edición.

- Elliot, J. (2015). "Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46.
- Escamilla, J. et al. (2014). *Aprendizaje Invertido*. Reporte Edu Trends. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, I. et al (2016). "Todo empieza en aula, la importancia del trabajo en casa". *The Flipped Classroom Newsletter*. Registrada en SAFE CREATIVE con código 1608289020147. Recuperado en:
https://www.academia.edu/39668123/Flipped_Classroom_Todo_comienza_lejos_del_aula20190622_55363_1cth6v1
- Fuente, P. & Gómez, M. (1991). Aproximación teórica a la Investigación Acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, No 10, páginas 295-309.
- Gifre, M. & Esteban, M. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Universidad de Girona
- Glosbe. Diccionario virtual. Recuperado en: <https://es.glosbe.com/es/es/familia%20recompuesta>
- Gutiérrez, C. & Salmerón H. (2012). "Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en la educación primaria". *Revista de currículum del profesorado*. Universidad de Granada. España.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Mac Graw-Hill. (Quinta edición). México.
- Isaza, B. & Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá. Secretaría de Educación Distrital.
- Kaplun, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)*. Editorial Caminos. La Habana Cuba.
- Laorden, C. & Pérez, C. (2002). “El espacio como facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado.” *Pulso: Revista de Educación*, 25, p 133 – 146.
- Lerner, D. (2002). “La autonomía del lector: Un análisis didáctico.” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 23 (3), 6-19.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Docencia e Investigación*, ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60
- LS Grupo de investigación. Pedagogía y didáctica de los Saberes Maestría en Pedagogía. (2019). *Rejilla Lesson Study*, para el estudio de la Práctica de Enseñanza. Universidad de la Sabana. Chía.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13 (23), 263-278.
[Fecha de Consulta 11 de agosto de 2020]. ISSN: 1315-883X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102314>
- Martinic, S. & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Revista: Perfiles educativos*. Vol 37. Núm. 147

Maturana, G. (2019). Lesson Study: Apropiación metodológica desde la práctica de enseñanza como objeto de estudio. Apuntes del Seminario de Investigación II. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Chía

Méndez, M. (2015). *La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Centro de profesorado Tenerife Sur.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje*. Bogotá. MEN

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos De Competencias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Revolución educativa Colombia Aprende. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje del Lenguaje*. V. 2. Panamericana formas impresas S. A. Recuperado en:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales*. V. 1. Panamericana Formas E Impresos S. A. Recuperado en:
http://cedidguillermocanoisaza.edu.co/Archivos_Pdf/DBA/DBA_C.Sociales.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Colombia. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Dirección de Investigación y desarrollo pedagógico. Grupo de investigación pedagógica. Bogotá. Colombia.
- Monje, V. Camacho, M. Rodríguez, E. Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12 (21), 78-95. [Fecha de Consulta 11 de agosto de 2020]. Issn: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552353007>
- Moral, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(2), 123-137. Recuperado en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29019>
- Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*. Recuperado en: <http://www.creadess.org/index.php/informate/de-interes/temas-de-interes/17300-conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>
- Morales, M. & Restrepo, I. (2015). “Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje”. *Infancias Imágenes*, 89-100. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Instituto de Física, UFRGS. Caixa postal 15051, Campusn91501-970 Porto Alegre, RS. Brasil. Recuperado en: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

- Osses, S. Sánchez, I. & Ibáñez, F.m(2006). *Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Parra, C. (2009). *Investigación-Acción y Desarrollo Profesional*. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. Recuperado en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.
- Pérez, A. & Soto, E. (2014). *Las Lesson Study ¿Qué son? Guía Lesson Study*. Universidad de Málaga. España.
- Perkins, D. (2017). *¿Cómo hacer visible el pensamiento? Escuela de Graduados en Educación del a Universidad de Harvard*. Traducido por: Patricia León y María Ximena Barrera. Recuperado en: http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Perkins, D. & Blythe, T (2006). *Ante todo, la comprensión. Material de Lectura para el seguimiento virtual de la Enseñanza para la Comprensión*. Publicado en Eduteka. Universidad ICESI. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. Recuperado en: <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>
- Quenta. U. (Sin Fecha). *Teoría constructivista*. Recuperado en: <https://sites.google.com/site/teoriaconstructivistau123/introduccion>

Ritchhart, R., Morrison, K. & Church, M. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo fomentar el compromiso, revelar la comprensión y promover independencia en todos los aprendices*. Editorial Paidós. Argentina. Traducido por María Ximena Barrera y Patricia León.

Rodríguez, J. (2014). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*.

Investigación Educativa, 7(12), 23 - 40. Recuperado de:

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>

Rodríguez, V. & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Material docente de la UOC. Universitat Oberta de Catalunya.

Ruiz de Prada, R. (2012). *Lesson Study: Práctica docente compartida. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas*. Universidad de Cantabria. Master Universitario en formación de profesorado en Educación Secundaria.

Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Ed. Panapo, Caracas, 216 págs. Publicado también por Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires.

Salmon, A. (2010). *Herramientas para promover el pensamiento de los niños*. Young Children.

Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. Recuperado en:

https://www.researchgate.net/profile/Angela_Salmon/publication/276270024_Tools_to_Enhance_Young_children's_Thinking/links/5553c60e08ae6fd2d81f234f/Tools-to-Enhance-Young-childrens-Thinking.pdf

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>

Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia Revista interdisciplinar*. Universidad de Castilla La Mancha. jose.ssantamaria@uclm.es. Área de métodos de investigación y diagnóstico en educación.

Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Secretaría de Educación de Bogotá, (2018). *La educación inclusiva: Lineamiento de política educativa distrital*. Recuperado en: <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-educacion-inclusiva-lineamiento-de-politica-educativa-distrital>

Sotelo, A. & Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio* No. 9 Volumen 1, Enero-Junio, ISSN 1390-7247 6-15

Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

Stenhouse, L. (1982). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54.

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México

Terán, F., & Apolo, L. (2015). El uso de organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea:
<http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/05/organizadoresgraficos.html>

Tipoldi, J. (Sin Fecha). *Rutinas de Pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender*.

Recuperado en:

http://formacion.intef.es/pluginfile.php/85206/mod_imsdp/content/2/Promover_el_pensamiento_en_el_aula.pdf

Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI)*.

Vásquez, E. & León, R. (2013) *Educación y modelos pedagógicos*. Secretaría de Educación de Boyacá. Tunja

Veeduría Distrital, (2018). *Ficha técnica UPZ: Diana Turbay, Rafael Uribe Uribe*. Veeduría Distrital. Bogotá.

Veiga de Cabo, Jorge, Fuente Díez, Elena de la, & Zimmermann Verdejo, Marta. (2008).

Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño.

Medicina y Seguridad del Trabajo, 54(210), 81-88. Recuperado en 02 de agosto de 2020,

de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100011&lng=es&tlng=es.

Vega, P & Guerra, D. (Sin Fecha). *Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani - Unidad de Proyectos Especiales Bogotá, Colombia. Recuperado en:
<http://www.albertomerani.org/wpcontent/uploads/2020/03/PEDAGOGIA-CONCEPTUAL.pdf>

Wilson, D. (2012). *La retroalimentación a través de la pirámide*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://www.udesa.edu.ar/files/img/escuela-de-educacion/retroalimentacion.pdf>

Wilson, D. (Sin Fecha). *Las Dimensiones de la Comprensión. Proyecto Cero*. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard Traducido por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera. Recuperado en: http://fundacies.org/site/?page_id=480

10. Anexos

Anexo 1. Unidad de Comprensión para desarrollo Pensamiento Crítico, ciclo 2.

UNIDAD DE COMPRENSIÓN – FOCO: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ÁREA: Humanidades	ASIGNATURA: Lenguaje	CONTEXTO: Grado 302 conformado por 32 niños (17 niños y 15 niñas) entre los 7 y 10 años de edad, pertenecientes al Colegio San Agustín IED de la localidad Uribe Uribe.	BIMESTRE : II	ANO: 2019
ESTANDAR DE COMPETENCIA: <ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos. • Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. • Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. • Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunde. Subprocesos <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Reviso, corrijo y socializo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor atendiendo a elementos gramaticales y de ortografía de la lengua castellana. 		DERECHO BASICO DE APRENDIZAJE: Comprende las funciones que cumplen los medios de comunicación propios de su contexto (1) Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico. (6) Evidencia de Aprendizaje: Reconoce los usos de los medio de comunicación con los que se relaciona como periódicos, revistas, noticieros, afiches e internet. (DBA 1) Utiliza el contexto para inferir información. (DBA 6)		
HILO CONDUCTOR: Producción de textos orales y escritos coherentes de acuerdo a una necesidad comunicativa e interpretación de textos identificando elementos relevantes en estos. TÓPICO GENERATIVO <i>Doy mi punto de vista sobre un tema que conozco y justifico con razones válidas lo que pienso sobre este.</i>		METAS DE COMPRENSION: (M1) Contenido ✓ Los estudiantes harán comprensiones sobre el significado y usos de algunos medios de comunicación. (M2) Propósito ✓ Los estudiantes comprenderán la importancia de expresar un punto de vista sobre un tema determinado, basado en razones justificables con el fin de ser entendido por otros, al igual que respetar y validar opiniones distintas a las suyas. (M3) Método ✓ Los estudiantes comprenderán cómo diferenciar ventajas y desventajas de los usos que las personas dan a algunos medios de comunicación. ✓ Los estudiantes harán comprensiones sobre cómo expresar de manera oral y escrita su opinión sobre un tema, organizando sus ideas, haciendo uso de algunos elementos gramaticales (adjetivos, sustantivos, verbos) y de ortografía (uso del punto, la coma y las mayúsculas). (M4) Comunicación: ✓ Los estudiantes harán comprensiones sobre la importancia de expresar, escuchar, validar y respetar diversas formas de pensar sobre un mismo tema.		

pretenden alcanzar	DESEMPEÑOS	
(Preliminares / Exploración)	(Preliminares/Exploración)	
M1 M3 M4	Actividad 1: (15 minutos) ✓ Se realizará la rutina de pensamiento "Antes pensaba, ahora pienso" con las preguntas ¿Para qué sirven los celulares? ¿Le damos buen uso a los dispositivos electrónicos? Los niños escribirán sus apreciaciones en una hoja y la docente las recogerá. ✓ Con antelación se les solicitará a los estudiantes preguntar a varias personas de su entorno los usos que le dan al celular y escribir las respuestas en su cuaderno. ✓ La docente hará una tormenta de ideas con preguntas orales acerca de los saberes previos sobre el uso del celular haciendo uso de las respuestas traídas por los estudiantes.	INFORMAL: Los estudiantes hicieron sus aportes oralmente a partir de las preguntas que hizo la docente sobre los usos del celular, la docente hizo sugerencias sobre la manera de organizar las ideas al expresarias al grupo, su volumen de voz y el respeto por el turno de participación. Se motivó a los estudiantes que permanecieron callados para que también visibilizaran su pensamiento a través de preguntas orales acerca del video.
(Investigación guiada)	(Investigación guiada)	
M2 M3 M4	Actividad 2: (20 minutos) ✓ Se mostrará un video sobre el mal uso de la tecnología. Luego se les preguntará a los niños que vieron y qué piensan sobre el video, la participación será oral. La docente indagará de manera respetuosa y prudente sobre lo que sucede en las casa de los niños con relación al tema. ¿Alguna vez han pasado mucho tiempo en el celular? ¿en casa los padres se distraen mucho con sus dispositivos electrónicos? ¿qué pasaría si en casa no hubiesen dispositivos electrónicos? https://www.youtube.com/watch?v=lvOoHrvy10U	INFORMAL La docente indagó verbalmente sobre las apreciaciones de los niños acerca del segundo video. Acompañó el proceso de escritura haciendo sugerencias verbales sobre cómo organizar la información.
	Actividad 3: (30 minutos) ✓ La docente presentará otro video que aportará algunas reflexiones sobre el uso de algunos dispositivos electrónicos. https://www.youtube.com/watch?v=kaXNmMzE0hA Al finalizar el video, les hablara a los niños de manera muy general, sobre los buenos usos de la tecnología. En el tablero dibujará un cuadro de ventajas y desventajas del uso del telefono celular. Con la participación de los estudiantes escribirá una ventaja y una desventaja. Los niños copiarán el cuadro en el cuaderno y lo completarán de acuerdo a sus apreciaciones personales.	Hubo valoración por los compañeros al realizar la lectura de sus cuadros de ventajas y desventajas del uso del celular en los grupos de trabajo.
	Actividad 4 (25 minutos) ✓ Al finalizar los cuadros, los niños se organizarán en grupos de 4 estudiantes para compartirlas con los compañeros de grupo. Así tambien escucharán lo que piensan sus compañeros sobre el tema propuesto para la clase y, de verlo necesario, agregarán nuevos aportes a su cuadro. ✓ La docente explicará que es una opinión, que se necesita para opinar sobre algo y cómo se sustenta una opinión. Después invitará a los estudiantes a escribir sus opiniones sobre los usos que se le dan al celular, sustentando su punto de vista teniendo en cuenta el cuadro de ventajas y desventajas elaborado por ellos mismos. Este ejercicio se hará de manera individual. Presentará a los niños una estructura sencilla para la organización de las ideas en el escrito. ✓ Cuando los niños terminan la docente les pedirá leer mentalmente su texto, para revisar que las palabras esté bien escritas, que otra persona lo puede entender y que haya un uso adecuado de algunos aspectos de ortografía como las mayúsculas, el punto y la coma. Luego se intercambiarán escritos para compartir opiniones. ✓ La docente recogerá los cuadernos para leer las opiniones y hacer correcciones de estilo, ortografía y redacción sin influir en las opiniones expresadas por los niños.	La docente expresó sugerencias e inquietudes de manera escrita al revisar las opiniones. INFORMAL Valoración y sugerencias orales por un primer lector (compañero)

	(Proyecto final)	
(Proyecto final) M1 M2 M3 M4	<p>Actividad 5</p> <p>✓ La docente devolverá el ejercicio de rutina de pensamiento "Antes pensaba, ahora pienso" para que los estudiantes vuelvan a escribir sus respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la unidad de comprensión ¿Para qué sirven los celulares? ¿Le damos buen uso a los dispositivos electrónicos? La docente preguntará de forma oral si hubo cambio en las respuestas a estas cuestiones.</p> <p>Actividad 6</p> <p>✓ Teniendo en cuenta las correcciones realizadas por la docente, los niños realizarán la reescritura de sus opiniones y las leerán para sus compañeros.</p>	<p>FORMAL</p> <p>La docente leyó, valoró y retroalimentó cada texto de opinión, revisando que los estudiantes expresaran una opinión clara sobre el uso del celular, basada en argumentos y teniendo en cuenta la estructura propuesta para su elaboración.</p>
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rutina de pensamiento Antes pensaba, ahora pienso ➤ Video "Mal uso de la tecnología" https://www.youtube.com/watch?v=lyOoHrvj0U ➤ Video "Mal uso de la tecnología (Reflexión) 2017" https://www.youtube.com/watch?v=kaXMmMzEohA ➤ Preguntas y respuestas orales ➤ Ejercicio de escritura de opinión ➤ Proceso de revisión corrección y reescritura ➤ Lápices y colores 	

Fuente: Albarracín, L. Díaz, M. Lizarazo, J. (2019) Seminario de Investigación II, Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana.

Anexo 2. Explicación Rutina de Pensamiento "Antes pensaba, ahora pienso"

**Antes pensaba,
ahora pienso**

Propósito: Ayuda al estudiante a reflexionar sobre cómo cambian sus pensamientos con respecto a un tema, para identificar sus nuevas comprensiones.

Aplicaciones: Puede ser utilizada cuando los pensamientos son propensos a cambiar.

Utilidad: Esta estrategia sirve para reflexionar sobre ideas y preconceptos, para luego compararlos con los nuevos pensamientos surgidos de experiencias de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (junio 2020), basada en (Tipoldi (s. f.)

Anexo 3. Diagrama de barras elaborados por los estudiantes.



Fuente: Fotografía tomada en la clase de la docente investigadora durante el ciclo 3.

Anexo 4. Fragmento de la rejilla para la investigación Lesson Study (cumplimiento del propósito, causas y acciones de mejora), ciclo 4.

FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</i>	<i>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</i>	<i>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.</i>
Los estudiantes hicieron conexiones de saberes previos con la nueva información que se trabaja en clase.	Teniendo en cuenta que la clase en la que se trabajó el tema de "Las sociedades indígenas" había sido cercana, se facilitó la conexión del nuevo tema con los saberes previos de los	Es importante que haya una secuencia en el trabajo de los temas que se proponen, esto posibilita que los estudiantes conecten los temas y los asimilien con facilidad.
Los estudiantes consignaron sus primeras ideas del concepto muisca y se acercaron mucho al que se trabajaría en la clase.	Las ideas que dio la docente recordando a los nómadas y sedentarios facilitó el acercamiento de los estudiantes al concepto a trabajar en la clase.	En la primera parte de la rutina "Antes pensaba, ahora pienso", los estudiantes se hacen conscientes de qué tanto saben o no de un tema específico y les genera interés por conocer más sobre este.
El video ofreció ideas claves que caracterizan a la cultura Muisca, los estudiantes identificaron algunas de ellas.	El video elegido tuvo imágenes y lenguaje apropiado y de fácil comprensión para los estudiantes.	Durante la proyección del video los estudiantes mostraron interés en este, y al finalizar hubo una participación nutrida sobre sus comprensiones, por lo que se debe considerar buscar recursos que sean de interés para los estudiantes y los lleven a facilitar el aprendizaje de diversos temas y

Fuente: LS Grupo de investigación. Pedagogía y didáctica de los Saberes Maestría en Pedagogía. (2019). Universidad de la Sabana.

Anexo 5. Fragmento de la rejilla para la investigación Lesson Study. (Macro currículo), ciclo 5.

<p>Estandares:Enunciado Identificador: Comprendo textos que tienen diversos formatos y finalidades. Subprocesos: * Leo diferentes clases de textos: tarjetas, manuales, afiches, etc.</p> <p>Enunciado Identificador: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades. Subproceso: * Elaboro un plan para organizar mis ideas. * Reviso, socializo y corrijo mis escritos teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesores, atendiendo a algunos aspectos gramaticales y de ortografía.</p> <p>DBA 8: Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos. Evidencia de AZ: Escribe diversos tipos de textos como cartas, afiches, plegables, etc. Selecciona palabras y expresiones adecuadas para escribir sus textos teniendo en cuenta a quien van dirigidos.</p>
--

Fuente: LS Grupo de investigación. Pedagogía y didáctica de los Saberes Maestría en Pedagogía. (2019). Universidad de la Sabana.

Anexo 6. Link del video elaborado por la docente para el ciclo 9.

<https://www.youtube.com/watch?v=g1Q4BfFRupY&feature=youtu.be>

Fuente: Elaboración propia con la aplicación de edición de videos Kinemaster.