

"Dios, ha concedido a la humanidad la capacidad de investigar, está en nosotros lograr que sea una herramienta para crear un mundo mejor y facilitar el bienestar integral de todos los seres humanos".  
Roberto Hernández Sampieri

**Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la Metodología Lesson Study y el Enfoque Enseñanza para la Comprensión orientada al desarrollo de Habilidades de Pensamiento en Educación Básica Primaria .**





Universidad de  
**La Sabana**

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA  
METODOLOGÍA LESSON STUDY Y EL ENFOQUE ENSEÑANZA PARA LA  
COMPRENSIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE  
PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.**

**LUISA FERNANDA ALBARRACÍN CAMARGO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CHIA, CUNDINAMARCA. OCTUBRE DE 2020**

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA  
METODOLOGÍA LESSON STUDY Y EL ENFOQUE ENSEÑANZA PARA LA  
COMPRENSIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE  
PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.**

**LUISA FERNANDA ALBARRACÍN CAMARGO**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

**MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:**

**GERSON AURELIO MATURANA MORENO, PHD.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**CHÍA, CUNDINAMARCA. OCTUBRE DE 2020**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Chía, Cundinamarca. octubre 2020**

## Dedicatoria

Dedico este proyecto de investigación a mi hija Sara Luciana, la inspiración de mi vida, mi razón de estar en pie en este mundo, de ser una mejor persona cada día, una mejor mamá y profesional; a quien le debo este trabajo y deseo sea tomado por ella como ejemplo que no hay meta imposible, los obstáculos se superan y nos hacen más fuertes.

A mi papá Luis Antonio que siempre ha depositado su confianza y orgullo en mi carrera y me ha acompañado a subir cada uno de los escalones de esta profesión.

A mi hermano Miguel Ángel que desde el inicio de esta meta creyó en mí y me ha apoyado en la distancia.

A la memoria de los seres que amo,

Y a ti... a la memoria de mi esposo Carlos Andrés que desde la eternidad siempre me ha acompañado a cumplir las metas que un día nos trazamos juntos frente al altar,

¡Lo conseguí mi amor!

*Luisa Fernanda Albarracín Camargo*

## **Agradecimientos**

A Dios, mi guía y mi fortaleza.

A la vida, a los días, a las noches que le pude dedicar a este trabajo.

A mi hija, que entre sonrisas y excusas comprendió que la mamita estaba ocupada.

¡A mi papá por su paciencia, su constante voz de fuerza y su incondicional amor!

A todas las personas que durante este camino me tendieron la mano, encontrando en ellas un  
valioso apoyo.

A mis compañeros de Maestría porque cada sábado fuimos más que un grupo de maestros en  
búsqueda de la profesionalización.

A la Universidad de la Sabana por abrir estos espacios de formación, a sus directivos y a todos  
los docentes por sus valiosos aportes para la transformación de mi práctica de enseñanza  
seminario a seminario.

A mi Asesor Gerson Maturana por su valiosa orientación desde su experiencia.

## Resumen

El presente documento expone la investigación realizada por una Docente de Básica Primaria alrededor de la transformación de su práctica de enseñanza, la investigación surge a partir de cuestionamientos acerca de qué, cómo y para qué enseña la docente. Se describen cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, tomando decisiones con el fin de hacer cambios significativos a la misma y a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

El objeto de investigación es la Práctica de la Docente Investigadora, la investigación se desarrolla en el marco del Enfoque Cualitativo, el Alcance Descriptivo y el Diseño de Investigación Acción el cual está asociado a la Metodología Lesson Study con el fin de analizar las prácticas de la docente y dar solución a problemas o situaciones emergentes de la misma, logrando la transformación de esta, a partir de Ciclos de Reflexión. Para este caso se implementaron nueve ciclos de Reflexión con estudiantes de básica primaria de grado tercero, donde se evidencian cambios de un ciclo a otro respecto de cada una de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza.

Como apuesta Pedagógica se adopta el paradigma del Constructivismo enmarcado en el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), se parte de las categorías de análisis relacionadas con las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza (Planear, Implementar y Evaluar los aprendizajes de los estudiantes), todas favorecidas en torno al desarrollo de habilidades de Pensamiento principalmente como la observación, la clasificación, la comparación y la argumentación; que finalmente permitieron el alcance de los objetivos propuestos, objetivos, en tanto que la práctica de enseñanza de la docente investigadora se transformó desde cada una de sus acciones constitutivas, mediante un proceso reflexivo –

descriptivo, así mismo la docente investigadora logró establecer relaciones de coherencia entre los ejes principales de la investigación como la metodología Lesson Study, la Enseñanza para la Comprensión y el Desarrollo de Habilidades de pensamiento, reconociendo a su vez la importancia de brindar a los estudiantes a través de sus sesiones de clase oportunidades para fortalecer el desarrollo de las mismas aprendiendo a pensar correctamente como lo señala Beyer (1998)

**Palabras clave** Práctica de enseñanza, ciclos de reflexión, Lesson Study, investigación acción, habilidades del pensamiento, practica pedagógica.



## Tabla de Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO I.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA .....</b>              | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO II .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA .....</b> | <b>9</b>  |
| <b>2.1 Modelo Ecológico de contexto de Bronfenbrenner .....</b>              | <b>9</b>  |
| 2.1.1. Microsistema (Contexto de Aula) .....                                 | 10        |
| 2.1.2 Mesosistema (Contexto Institucional) .....                             | 12        |
| 2.1.3 Exosistema (Sistema Educativo) .....                                   | 15        |
| 2.1.4 Macrosistema (Cultura) .....   | 16        |
| <b>2.2 Modelo de Contexto de De Longhi. ....</b>                             | <b>16</b> |
| 2.2.1 El Contexto situacional .....  | 17        |
| 2.2.2 Contexto lingüístico.....  | 17        |
| 2.2.3 Contexto mental .....  | 18        |
| <b>CAPÍTULO III.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>             | <b>21</b> |
| 3.1 Planeación .....   | 21        |
| 3.2 Implementación.....  | 22        |
| 3.3 Evaluación .....   | 23        |
| <b>CAPÍTULO IV .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>                  | <b>25</b> |
| 4.1. Paradigma.....  | 25        |
| 4.2 Enfoque .....  | 26        |
| 4.3 Alcance.....   | 28        |
| 4.4 Diseño de la investigación.....  | 30        |
| 4.5 Método .....   | 33        |
| 4.6 Apuesta Pedagógica de la investigación .....                             | 37        |
| 4.6.1 Constructivismo .....  | 37        |
| 4.6.2 Marco de la Enseñanza para la Comprensión.....                         | 39        |
| 4.7 Población.....   | 43        |
| 4.8 Categorías de análisis .....   | 44        |
| 4.8.1. Técnicas e instrumentos de recolección .....                          | 46        |

|   |            |
|---|------------|
| .....   | 50         |
| <b>4.9 Análisis de datos.....</b>   | <b>50</b>  |
| <b>CAPÍTULO V.....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>CICLOS DE REFLEXIÓN.....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>5.1 ¿Qué es la reflexión?.....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>5.2 El docente reflexivo.....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>5.3 ¿Qué son los ciclos de reflexión?.....</b>   | <b>54</b>  |
| <b>5.4 Desarrollo de habilidades de pensamiento.....</b>  | <b>56</b>  |
| <b>5.4.1 Enfoques para el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza.....</b>  | <b>57</b>  |
| <b>5.4.2 ¿Qué habilidades de pensamiento enseñar en el contexto escolar?.....</b>   | <b>58</b>  |
| <b>5.4.3 Modelo de Enseñanza de Habilidades de Pensamiento de Beyer (1998).....</b>   | <b>59</b>  |
| <b>5.4.4 ¿Cómo enseñar las habilidades de pensamiento?.....</b>   | <b>61</b>  |
| <b>5.5 Los ciclos de reflexión de esta investigación.....</b>   | <b>63</b>  |
| <b>5.5.1 Ciclo Cero.....</b>  | <b>65</b>  |
| <b>5.5.2 Ciclo de Reflexión I Aproximación al cambio en la práctica de enseñanza.....</b>   | <b>65</b>  |
| <b>5.5.3    Ciclo de Reflexión II Hacia la Enseñanza para la Comprensión, Rutinas de<br/>Pensamiento y Lesson Study.....</b>  | <b>68</b>  |
| <b>5.5.4    Ciclo de Reflexión III Hacia la Enseñanza para la Comprensión y Lesson Study como<br/>medios para potenciar la Práctica de Enseñanza.....</b>           | <b>72</b>  |
| <b>5.5.5    Ciclo de Reflexión IV Avanzando en EpC, Transformando la Práctica de<br/>Enseñanza.....</b>   | <b>75</b>  |
| <b>5.5.7    Ciclo de Reflexión VI Fortaleciendo EpC ahora en Matemáticas.....</b>   | <b>82</b>  |
| <b>5.5.8    Ciclo de Reflexión VII Construyendo Estrategias Didácticas en Ciencia Naturales ..</b>  | <b>84</b>  |
| <b>5.5.10    Ciclo de Reflexión IX Ciclos de Aprendizaje integrado – Aprendizaje invertido –<br/>Fortaleciendo el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento.....</b> | <b>93</b>  |
| <b>CAPÍTULO VI.....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>6.2 Hallazgos en las Acciones de la Práctica de Enseñanza: Planeación, Implementación y<br/>Evaluación antes y ahora.....</b>                                    | <b>107</b> |
| <b>6.3 Hallazgos en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora a<br/>partir de la Metodología Lesson Study.....</b>                  | <b>108</b> |
| <b>6.4 Hallazgos en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora<br/>desde la Enseñanza para la Comprensión.....</b>                   | <b>111</b> |
| <b>6.5 Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión desde el Desarrollo de Habilidades de<br/>Pensamiento en estudiantes de grado tercero.....</b>              | <b>113</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>6.6 Análisis de hallazgos de Rutinas de Pensamiento como estrategia para el reconocimiento de saberes previos y el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento.....</b> | <b>117</b> |
| <b>6.7 Hallazgos en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora desde las Formas o modalidades de Evaluación.....</b>                     | <b>120</b> |
| <b>CAPÍTULO VII .....</b>   | <b>122</b> |
| <b>COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO .....</b>  | <b>122</b> |
| <b>CAPÍTULO VIII.....</b>   | <b>125</b> |
| <b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>  | <b>125</b> |
| <b>CAPÍTULO IX.....</b>   | <b>131</b> |
| <b>REFERENCIAS .....</b>  | <b>131</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>143</b> |

## Lista de Tablas

### **Tabla 1.**

Fortalezas y Debilidades de la Planeación al inicio de la investigación.....21

### **Tabla 2.**

Fortalezas y Debilidades de la Implementación al inicio de la investigación.....22

### **Tabla 3.**

Fortalezas y Debilidades de la Evaluación al inicio de la investigación.....23

### **Tabla 4.**

Categorías y datos generales del Proyecto (1).....44

### **Tabla 5.**

Elementos básicos de la observación como técnica de recolección de datos.....46

### **Tabla 6.**

Técnicas e instrumentos de la investigación desarrollada.....47

### **Tabla 7.**

Ciclo de Reflexión I: Aproximación al cambio en la práctica de enseñanza.....65

### **Tabla 8.**

Ciclo de Reflexión II: Hacia la Enseñanza para la Comprensión, rutinas de pensamiento y Lesson Study.....67

### **Tabla 9.**

Ciclo de Reflexión III: Hacia la Enseñanza para la Comprensión y Lesson Study como medios para potenciar la práctica de enseñanza.....71

**Tabla 10.**

Ciclo de Reflexión IV: Avanzando para la Enseñanza de la Comprensión, transformando la práctica de enseñanza.....74

**Tabla 11.**

Ciclo de Reflexión V: Fortaleciendo Enseñanza para la Comprensión y rutinas de pensamiento.....78

**Tabla 12.**

Ciclo de Reflexión VI: Fortaleciendo Enseñanza para la Comprensión ahora en matemáticas.....82

**Tabla 13.**

Ciclo de Reflexión VII: Construyendo secuencias didácticas en Ciencias Naturales.....84

**Tabla 14.**

Ciclo de Reflexión VIII: Transformando la Práctica de Enseñanza desde la virtualidad. Fortaleciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento.....89

**Tabla 15.**

Ciclo de Reflexión IX: Ciclos de aprendizajes integrados, aprendizaje invertido. Consolidando el desarrollo de habilidades de pensamiento .....93

**Tabla 16.**

Hallazgos en los ciclos de reflexión desde las acciones constitutivas en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente Investigadora durante la Investigación.....98

**Tabla 17.**

Relación etapas progresivas de la EpC vs ayer. Modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer. ....102

**Tabla 18.**

Hallazgos y/o cambios desde la acción constitutiva de Planeación.....106

**Tabla 19.**

Hallazgos y/o cambios desde la acción constitutiva de Implementación.....106

**Tabla 20.**

*Hallazgos y/o cambios desde la acción constitutiva de Evaluación.....107*

**Tabla 21.**

Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study.....108

**Tabla 22.**

Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión bajo el Enfoque de la Enseñanza para la  
Comprensión.....110

**Tabla 23.**

Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión bajo el Desarrollo de Habilidades de  
pensamiento.....113

**Tabla 24.**

Análisis de hallazgos de la implementación de Rutinas de pensamiento en los ciclos de  
reflexión.....117

## Lista de Figuras

### **Figura 1.**

Línea del Tiempo, Antecedentes de la Práctica de Enseñanza estudiada. Fuente: Elaboración propia.....8

### **Figura 2.**

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1971. Fuente: Adaptación.....10

### **Figura 3.**

Colegio Próspero Pinzón I.E.D. Espacio físico donde la docente investigadora desarrolla su práctica de enseñanza.....13

### **Figura 4.**

Proceso Cualitativo. Hernández, Fernández & Baptista (2014).....26

### **Figura 5.**

Características del Alcance Descriptivo. Fuente: Adaptación.....28

### **Figura 6.**

Características de la Investigación-Acción.....31

### **Figura 7.**

Fases de las Lesson Study.....33

### **Figura 8.**

Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión.....39

### **Figura 9.**

Etapas progresivas de los Desempeños de Comprensión.....41

### **Figura 10.**

Modelo de rejilla de planeación. Fuente: Seminario de Investigación II.....48

### **Figura 11.**

Modelo de escalera de retroalimentación en el marco de trabajo entre pares. Fuente: Elaboración propia.....49

### **Figura 12.**

Cuadro de Espiral de Ciclos de investigación – acción, Lewin (1946) .....54

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 13.</b>  |    |
| Ficha de rompecabezas explicativa como parte de la espiral del Ciclo de la Investigación   | 54 |
| <b>Figura 14.</b>  |    |
| Enfoques para el desarrollo del pensamiento en el proceso enseñanza aprendizaje.....   | 56 |
| <b>Figura 15.</b>  |    |
| Destrezas del pensamiento. Fuente: Adaptación.....   | 58 |
| <b>Figura 16.</b>  |    |
| Modelo de enseñanza de Habilidades de pensamiento, Beyer 1999.....   | 59 |
| <b>Figura 17.</b>  |    |
| Relación etapas progresivas de la EpC vs ayer. Modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer. Fuente: Elaboración propia..... | 60 |
| <b>Figura 18.</b>  |    |
| Espiral de Ciclo de Reflexión de la Investigación .....  | 63 |
| <b>Figura 19.</b>  |    |
| Construcción grupal secciones del periódico con ficha de análisis CR I .....   | 66 |
| <b>Figura 20.</b>  |    |
| Construcción del periódico del curso con producciones de las estudiantes basadas en el contexto del colegio. CR I .....                    | 67 |
| <b>Figura 21.</b>  |    |
| Implementación rutina de pensamiento “Veó, pienso me pregunto” CR II.....  | 70 |
| <b>Figura 22.</b>  |    |
| Implementación rutina de pensamiento “Veó, pienso me pregunto” CR III.....   | 73 |
| <b>Figura 23.</b>  |    |
| Actividad de aprendizaje CR III.....   | 73 |
| <b>Figura 24.</b>  |    |
| DOFA del CR III. Lesson Study en el marco del Seminario de investigación III.....  | 74 |
| Implementación rutina de pensamiento “Veó, pienso, me pregunto” CR IV.....   | 75 |



|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 26.</b>  |    |
| Docente investigadora realizando retroalimentación al <i>Reto 1 del CR IV</i> .....                                  | 76 |
| <b>Figura 27.</b>  |    |
| Estudiantes desarrollando el Reto 2 del CR IV.....   | 77 |
| <b>Figura 28.</b>  |    |
| Docente investigadora realizando retroalimentación al Reto 3 del CR IV.....  | 77 |
| <b>Figura 29.</b>  |    |
| Estudiantes desarrollando el Reto 4 del CR IV. ....  | 77 |
| <b>Figura 30.</b>  |    |
| Estudiantes desarrollando el Reto 4 del CR IV.....   | 77 |
| <b>Figura 31.</b>  |    |
| Estudiantes desarrollando el Reto 6 del CR IV.....   | 77 |
| <b>Figura 32.</b>  |    |
| Estudiantes desarrollando el Reto 7 del CR IV.....   | 77 |
| <b>Figura 33.</b>  |    |
| Implementación rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” CR V.....  | 80 |
| <b>Figura 34.</b>  |    |
| Docente investigadora realizando retroalimentación a la actividad 3 de la Fase de investigación guiada del CR V..... | 81 |
| <b>Figura 35.</b>  |    |
| Estudiante desarrollando actividad 4 del CR V.....   | 81 |
| <b>Figura 36.</b>  |    |
| Actividad 6 de la Etapa Final de Síntesis CR V .....   | 81 |
| <b>Figura 37.</b>  |    |
| Implementación rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” (primera parte) CR VII.....                       | 87 |
| <b>Figura 38.</b>  |    |
| Transcripción de audio tomado a Juan Sebastián, 8 años. CR VII.....  | 87 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 39.</b>  |    |
| Organizador gráfico “los recursos naturales”. CR VII. ....   | 87 |
| <b>Figura 40.</b>  |    |
| Docente investigadora y estudiantes construyendo organizador gráfico. CR VII.....                        | 87 |
| <b>Figura 41.</b>  |    |
| Transcripción de audio, tomado a Yustin, 8 años. CR VII. ....  | 88 |
| <b>Figura 42.</b>  |    |
| Tabla de registro, actividad 4.CR VII. ....  | 88 |
| <b>Figura 43.</b>  |    |
| Actividad 5. CR VII.....   | 88 |
| <b>Figura 44.</b>  |    |
| Implementación rutina de pensamiento “Antes pesaba, ahora pienso (Segunda parte. CR VII. ..              | 88 |
| <b>Figura 45.</b>  |    |
| Gráfico elaborado por la docente investigadora para el artículo de su autoría.....                       | 84 |
| <b>Figura 46.</b>  |    |
| Rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” Juan, 8 años. CR VIII.....                           | 92 |
| <b>Figura 47.</b>  |    |
| Mapa conceptual (Sinónimos y antónimos) Juan, 8 años. CR VIII. ....                                      | 92 |
| <b>Figura 48.</b>  |    |
| Palabras y antónimos extraídos de un audio cuento. Juan, 8 años. CR VIII. ....                           | 92 |
| <b>Figura 49.</b>  |    |
| Producción de texto narrativo (Fábula) haciendo uso de sinónimos y antónimos. Juan, 8 años. CR VIII..... | 92 |
| <b>Figura 50.</b>  |    |
| Rutina de pensamiento “El titular” Danna, 8 años. CR IX.....   | 96 |
| <b>Figura 51.</b>  |    |
| Plegable características y semejanzas (Mitos y Leyendas) Gabriela, 9 años. CR IX.....                    | 96 |
| <b>Figura 52.</b>  |    |

Cuadro comparativo entre un mito y una leyenda. Sebastián, 8 años. CR IX.....96

**Figura 53.**

Creación de texto narrativo (Leyenda) Juan, 8 años. CR IX.....97

**Figura 54.**

Retroalimentación por parte de la docente investigadora a uno de sus estudiantes. CR IX.....97

### **Lista de Anexos Físicos**

**Anexo 1.**

Matriz de planeación al inicio de la investigación

**Anexo 2.**

Gráfico Taxonomía de Robert Marzano -2011-

**Anexo 3.**

Instructivo a padres de familia y estudiantes para la implementación de Ciclo de Reflexión VIII

**Anexo 4.**

Retroalimentación al ciclo de investigación VIII

**Anexo 5.**

Retroalimentación al ciclo de investigación VIII

**Anexo 6.**

Instructivo a padres de familia y estudiantes, para la implementación de Ciclo de Reflexión IX

**Anexo 7.**

Instructivo a padres y estudiantes para implementación ciclo de reflexión IX

**Anexo 8.**

Retroalimentación al ciclo de investigación IX

**Anexo 9.**

Retroalimentación al ciclo de investigación IX Rejilla de planeación CR

### **Lista de Anexos Digitales**

**Anexo 10.**

Rejilla de planeación CR I

**Anexo 11.**

Rejilla de planeación CR II

**Anexo 12.**

Rejilla de planeación CR III

**Anexo 13.**

Rejilla de planeación CR IV

**Anexo 14.**

Rejilla de planeación CR V

**Anexo 15.**

Rejilla de planeación CR VI

**Anexo 16.**

Rejilla de planeación CR VII

**Anexo 17.**

Rejilla de planeación CR VIII

**Anexo 18.**

Rejilla de planeación CR IX

**Anexo 19.**

Rejilla de planeación CR X

**ABREVIATURAS**

CR. Ciclo de Reflexión

DBA. Derechos Básicos de Aprendizaje

DI. Docente Investigadora

EpC. Enseñanza para la Comprensión

GD. Grupo de Discusión

LS. Lesson Study

MEN. Ministerio de Educación Nacional

PE. Práctica de Enseñanza

RPA. Resultados previstos de Aprendizaje

SED. Secretaría de Educación del Distrito

## CAPÍTULO I

### ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

En el ambiente educativo se consideran diferentes términos para dar cuenta del ejercicio docente entre los que se puede mencionar Práctica Educativa, Práctica Profesional, Práctica Pedagógica, sin embargo, esta investigación adopta la acepción de Práctica de enseñanza (P.E.) Elliot (1991) declaró que esta, no es simplemente una creación de individuos en el escenario de la escuela, sino que está conformada por lo que él mismo denomina estructuras, que trascienden el poder de cualquier individuo para realizar el cambio, estas estructuras dadas entonces desde la selección, secuenciación y organización de los contenidos, desde la manera como el docente propone actividades de aprendizaje para trabajar esos contenidos previamente seleccionados y cómo distribuye y organiza a su vez tiempos y recursos.

Ahora bien, desde la perspectiva de Barcia (2017) se consideró a las prácticas de enseñanza como prácticas pedagógicas, ya que tienen el sentido de la reflexión y la transformación social, lo anterior permite entonces al docente verse como un sujeto comprometido en la intervención y a su vez considerar su práctica como objeto y asumir la reflexión de la misma, por tanto la práctica de enseñanza también puede y debe ser considerada desde sus dimensiones política, social, económica y ética; siendo estas determinantes en tanto que no se deben desconocer ya que hacen parte también del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza a describir; entendida de esta manera la práctica de enseñanza como el objeto de estudio y como ámbito de intervención de la Docente investigadora.

En definitiva, esta investigación adoptó la concepción de la misma, desde la postura de Alba & Atehortúa (2018) entendida como “Un fenómeno social con una relación configurado por el conjunto de acciones, que se deriva de la relación contractual, establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor) cuyo propósito es que otros sujetos aprendan algo” (Seminario Taller de investigación I).

Además, caracterizada por ser singular, dinámica y compleja:

- Singular: la forma como es entendida por el docente, relacionado principalmente con el saber disciplinar, las expectativas de vida y forma de ser del docente.
- Dinámica: cambiante, una P.E nunca es igual a otra, siempre es susceptible de cambios y mejoras.
- Compleja: compuesta por diferentes elementos y factores que determinan la misma.

Dicha práctica de enseñanza compuesta a su vez por tres elementos denominados como Acciones Constitutivas siendo estas: Acciones de Planeación, Acciones de Implementación y Acciones de Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, las cuales serán conceptualizadas en el Capítulo III de este informe.

En efecto, los antecedentes de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora se mencionan a continuación como parte de su trayectoria profesional, enunciando hitos importantes de la misma:



- En el año 2002 inicia sus estudios en el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Incca de Colombia de la cual es egresada obteniendo su título profesional en el año 2007. Durante el curso de la Licenciatura la Docente lleva a cabo sus primeras prácticas pedagógicas de quinto al octavo semestre, (Práctica pedagógica y de estimulación temprana en Sala cuna de 2 a 3 años, Práctica Pedagógica en Jardín Trabajo por Proyecto Lúdico Pedagógico 4 a 5 años, Práctica Pedagógica en Transición Trabajo por Proyecto Lúdico Pedagógico 5 a 6 años, Práctica Comunitaria Talleres Seminarios a Padres de Familia) al inicio de estas prácticas, es donde por primera vez elabora de manera formal una planeación de clase con elementos a mencionar: un objetivo general, tres objetivos específicos, una dimensión, siendo la estructura de la clase: motivación, desarrollo y finalización.
- En el año 2007 ingresa al Liceo Americano Mi Gran Casa Azul, institución académica caracterizada por su atención a la población de primera infancia. La docente investigadora inicia su trayectoria profesional en dicha institución mientras aún se encontraba en proceso de formación, cursando décimo semestre de la Licenciatura, allí tuvo la oportunidad de desempeñarse como Docente de nivel Prejardín con estudiantes entre los 3 y 4 años. En esta misma institución durante el año 2008, se desempeñó como Coordinadora de una de las Sedes de la Institución.
- En el año 2009 ingresa como Docente Provisional a la Secretaria de Educación del Distrito desempeñándose como docente en la sección primaria:
  - Colegio Gerardo Paredes I.E.D. ubicada en la Localidad 11 del Distrito Capital, Suba. Institución caracterizada por ser una institución educativa incluyente. La D.I. se desempeñó como Docente en las áreas de primaria en la jornada tarde, enseñando

- todas las asignaturas, excepto educación física en Grado Primero de Primaria con estudiantes entre los 6 y 7 años.
- Colegio María Mercedes Carranza I.E.D. ubicada en la Localidad 19 del Distrito Capital, Ciudad Bolívar. Institución orientada a la formación de estudiantes con responsabilidad social. La D.I. se desempeñó como Docente en las áreas de primaria en la jornada tarde, enseñando la asignatura de Ciencias Sociales en Grado Quinto de Primaria con estudiantes entre los 10 y 12 años.
  - Colegio Fernando Mazuera I.E.D. ubicada en la Localidad 7 del distrito Capital, Bosa. Institución de carácter académico y técnico. La D.I. se desempeñó en el área de Preescolar en la jornada mañana en Grado Transición, enseñando todas las asignaturas con estudiantes entre los 5 y 6 años.
  - Colegio Integrado Fontibón IBEP. I.E.D. ubicada en la Localidad 9 del Distrito Capital, Fontibón. Institución caracterizada por el trabajo a partir de la pedagogía crítica y el desarrollo humano. La D.I. se desempeñó en las Áreas de Primaria en la jornada mañana, enseñando todas las asignaturas excepto educación física, en Grado Tercero de Primaria con estudiantes entre los 8 y 10 años.
- En el año 2011 se incorpora al Gimnasio Campestre Marie Curie, ubicado en el Municipio de Mosquera. Institución orientada a la Formación de Cultura Científica y el Desarrollo de Habilidades intelectuales, la D.I. laboró en esta institución del año 2011 a 2014 en jornada única.
  - Para el año 2011 asume carga académica en la sección primaria, es allí donde empieza a fortalecer su Práctica de enseñanza desarrollando Proyectos de

- investigación de aula, denominados por la misma Institución “Proyectos de Expertos”. Inicia entonces con su primer proyecto en Grado Primero con estudiantes de edades entre los 6 y 7 años de edad, proyecto denominado Mecánica Automotriz - Aprendizaje sobre Ruedas con el que durante ese año y el siguiente (2012) tuvo la ocasión de participar en diferentes encuentros de investigación en la ciudad y el país, obteniendo reconocimientos y producto de ello, surge la publicación de un artículo científico en la Revista Semilleros: Sembrando Ciencia e Innovación de Redcolsi (2012, págs. 118 -124)
- Para el año 2013 asume la carga académica de Ciencias Naturales con los grados cuarto y quinto de primaria con estudiantes entre los 9 y 10 años, lo que significó un autoaprendizaje del área y un reto como Docente ya que como se mencionó anteriormente su disciplina propiamente es el Preescolar, sin embargo, las oportunidades laborales se dieron en la primaria y es así como decide presentarse ese mismo año al concurso Docente del Distrito. Desarrolló también, el Proyecto de Expertos “Fútbol y anatomía” con los estudiantes de un grado quinto del cual fue Directora de grupo.
  - Durante el año 2014 toma la Dirección de Grupo de grado Primero de Primaria con estudiantes entre los 6 y 7 años, enseñando únicamente la asignatura de Español y Literatura en los 5 grupos del nivel, desarrolla el Proyecto de Expertos ni osos, ni perezosos” teniendo la oportunidad de vivenciar con sus estudiantes una Salida Pedagógica directamente relacionada con el tema en el Amazonas Colombiano; a su vez asumió el liderazgo del área de Lenguaje en la Sección Preescolar.

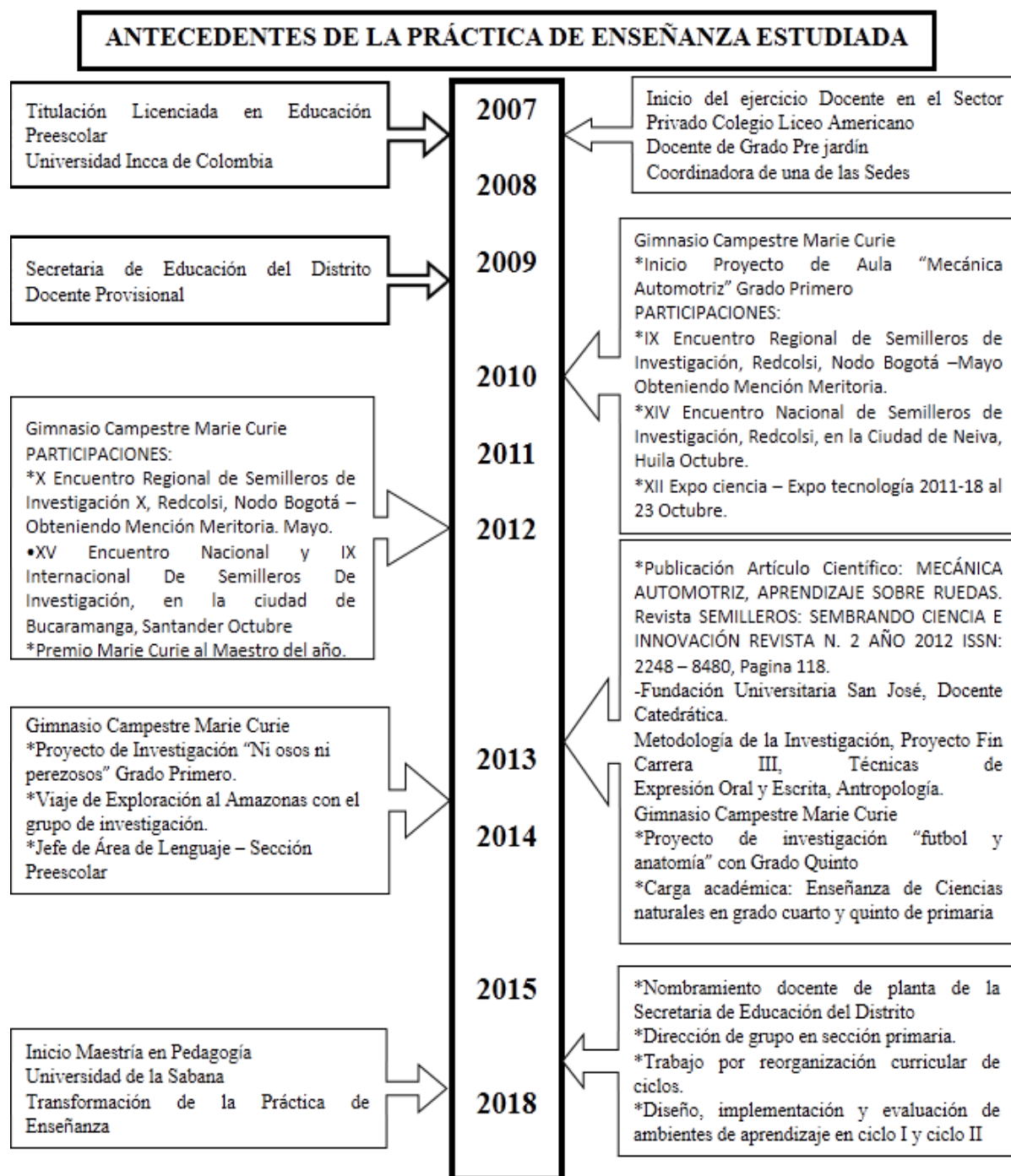
- En el año 2015 ingresa a la planta de Docentes de la Secretaría de Educación en calidad de Docente en Propiedad, hecho que marcó su trayectoria siendo un cambio sustancial en cuanto a dinámicas institucionales, contexto y condiciones laborales, actualmente la Docente permanece adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito (SED).
- En el año 2015 inicia en el Colegio Compartir Recuerdo I.E.D ubicada en la Localidad 19 del Distrito Capital, Ciudad Bolívar. Institución basada en el Modelo de Aprendizaje Constructivista. La D.I. asume la Dirección de grupo de grado Primero de Primaria en la jornada de la tarde, con estudiantes entre los 6 y 7 años.
- Para el año 2016 la Docente es trasladada de institución al Colegio Próspero Pinzón I.E.D ubicada en la Localidad 8 del Distrito Capital, Kennedy. Institución orientada al Énfasis Matemático y caracterizada por el trabajo bajo el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión. Actualmente realiza en dicha institución su P.E. en la jornada de la mañana. Ese mismo año la D.I. asume la Dirección de grupo de grado Quinto de Primaria, enseñando en los 5 grupos del nivel las asignaturas de Ética y Artística con estudiantes entre los 10 y 13 años.
- En el año 2017 toma la Dirección de grupo de Grado Segundo de Primaria enseñando todas las asignaturas excepto inglés y Tecnología, con estudiantes entre los 7 y 8 años.
- En el año 2018 se hace cargo de la Dirección de grupo de Grado Primero de Primaria, enseñando todas las asignaturas excepto Inglés, con estudiantes entre los 6 y 7 años.

- En los años 2019 y 2020 asume la Dirección de grupo de Grado Tercero de Primaria enseñando todas las asignaturas excepto Inglés y Tecnología, con estudiantes entre los 8 y 9 años.

Cabe mencionar que la Práctica de Enseñanza de la Docente Investigadora durante los años 2018 (II) y 2020 (I) estuvo enmarcada en el desarrollo de la presente investigación.

Como docente pudo reconocer, que una de sus fortalezas es la enseñanza de Español y Literatura ya que desde que se encontraba cursado el pregrado se inclinó hacia este énfasis, de hecho como Proyecto de grado desarrolló una investigación acerca de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, por este motivo, la docente ha pertenecido al área de Lenguaje durante todo este tiempo liderando e implementando proyectos que favorezcan dichos procesos, sin embargo, cabe aclarar que la docente no desconoce ni deja de lado la importancia de la enseñanza de otras asignaturas básicas, siendo estas parte de su carga académica como maestra de Primaria, lo cual ha enriquecido su experiencia desde grado primero a quinto con compromiso y responsabilidad.

A continuación, mediante una línea del tiempo se presenta lo descrito anteriormente junto a otros hechos importantes de estos antecedentes:



**Figura 1.** Línea del Tiempo, Antecedentes de la Práctica de Enseñanza estudiada. Fuente: Elaboración propia.

## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA**

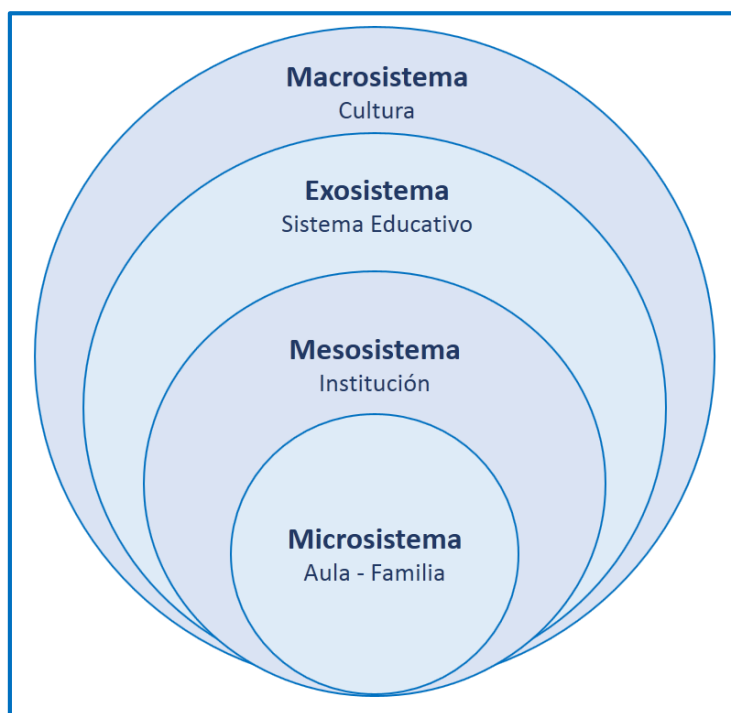
En el presente capítulo se aborda uno de los componentes clave dentro de la investigación, siendo este el contexto; con el fin de conocer diferentes elementos que hacen parte de este y que determinaron de cierta manera el desarrollo de esta.

Para Clemente (1996) la palabra contexto hace referencia a “Todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (Sección de discusión). Es así como el contexto juega un papel fundamental dentro de esta investigación, el contexto en el que se desarrolló contaba con un ambiente y unas características particulares que le permitieron a la docente investigadora tomar decisiones frente a la misma, contemplando cada una de las circunstancias que rodearon esta investigación en torno a la población, el lugar entre otras. Por tanto, a partir de esta definición y bajo los modelos teóricos acerca del concepto de contexto de Bronfenbrenner (2012) y de De Longhi (2009) se describe el contexto de la práctica de enseñanza estudiada.

#### **2.1 Modelo Ecológico de contexto de Bronfenbrenner**

El mismo autor llamaba “ambiente ecológico” a “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (Monreal, 2012, p.83). Describe el autor allí mismo, algunos niveles en los cuales participan todos los seres humanos

desarrollando diferentes roles y manteniendo relaciones interpersonales, es así como a partir de este modelo se describe el Contexto de la práctica de enseñanza estudiada:



**Figura 2.** Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1971. Fuente: Adaptación.

Ahora bien, desde cada uno de los niveles propuestos por el autor se describe a continuación el contexto de la investigación:

### **2.1.1. Microsistema (Contexto de Aula)**

De conformidad con Bronfenbrenner (1971) el nivel de Microsistema concluyó que:

Es el nivel más cercano a la persona y hace referencia al contexto cotidiano en donde se desenvuelve el niño y donde es capaz de interactuar con los demás, los ambientes puntuales que abarcan este nivel son la familia y la escuela, en estos espacios sucede el desarrollo



psicológico determinado por el desarrollo de roles, las relaciones interpersonales y la realización de patrones de actividades. (p. 169).

En coherencia con lo anterior hace parte de este nivel el Contexto de aula y adjunto a este, el Contexto Familiar y se describe a partir de cada uno de los actores que hacen parte de este nivel:

*Los estudiantes:* el grupo de 302 estaba conformado por 29 estudiantes; 15 niñas y 14 niños con una edad promedio de 8 años a cargo de la dirección de grupo de la docente investigadora. Son estudiantes que manifiestan interés por el desarrollo de actividades que contengan uso de herramientas tecnológicas, con frecuencia preguntan lo que no entienden alrededor de un tema y muestran curiosidad frente a nuevos aprendizajes, son compañeristas, solidarios y expresan actitudes de respeto hacia sus docentes.

*Las familias:* de acuerdo con la caracterización de grupo hecha al inicio del año escolar se logró obtener la siguiente información: 19 familias son de tipo nuclear, es decir, los estudiantes conviven con sus progenitores y hermanos, 3 familias son de tipo monoparental, en los tres casos los estudiantes conviven con su padre y las otras 7 familias son de tipo extensa, los estudiantes conviven con sus abuelos, tíos y/o primos. Un número significativo de los estudiantes debido a las condiciones laborales de sus progenitores permanecen solos en sus casas durante la tarde, algunos bajo el cuidado de sus hermanos mayores y otros cuidando a sus hermanos menores, situación que de cierto modo afecta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues se hace evidente la falta de acompañamiento familiar con los mismos. 24 de las 29 familias viven en arriendo lo cual hace que sea una población flotante, como consecuencia de esto los niños viven en vecindarios con diferentes personas, que pueden afectar o no sus conductas.

El 31,6% de la población de la localidad pertenece a estrato bajo ubicados en el barrio Patio Bonito de donde proviene la mayoría de los estudiantes, la localidad cuenta con recursos hídricos, hace parte de esta localidad el Rio Bogotá que en su ronda se encuentra invadido por los barrios La Rivera, Jazmín Occidental y Villa Alexandra de donde también hacen parte estudiantes de la institución, Plan Ambiental Local Kennedy, Secretaria Distrital de Gobierno Alcaldía Local de Kennedy (2012)

*La docente:* desarrolla su P.E. en la Jornada Mañana asumiendo carga académica de todas las asignaturas excepto Ingles e Informática. Semanalmente asiste a la reunión de Campo Comunicativo como representante del nivel, en donde se dialoga acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje del área, se proponen estrategias para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y se realizan ajustes necesarios al plan de estudios, de la misma manera asiste a reunión de nivel en donde se pone en común las actividades o estrategias desde cada Campo y se plantean alternativas para llevarlas a cabo.

### **2.1.2 Mesosistema (Contexto Institucional)**

El nivel de Mesosistema se caracteriza por las relaciones entre dos o más microsistemas, se refiere a los entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (Bronfenbrenner, 1971)

Para este caso se describe a continuación el Contexto Institucional del cual hacen parte los estudiantes de grado tercero:

El colegio Próspero Pinzón I.E.D. se encuentra ubicado en la Ciudad de Bogotá en la Localidad Octava de Kennedy en la UPZ 47 Kennedy Central, Secretaria de Planeación Distrital (2004). Durante los años 2018 y 2019 estuvo distribuido en tres sedes dada la reestructuración

total de la planta física, es allí donde la docente investigadora desarrolla su Práctica de Enseñanza, única sede actualmente en la Calle 35C Sur N.78F 81. El colegio se encuentra ubicado en medio de una urbanización conformada por conjuntos de edificios y casas, algunos negocios de tipo familiar, parqueaderos, zonas verdes y parques en los cuales se presenta con frecuencia el consumo de sustancias psicoactivas y el micro tráfico.



**Figura 3.** Colegio Próspero Pinzón I.E.D. Espacio físico donde la docente investigadora desarrolla su Práctica de Enseñanza.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se titula: “Educar para la vida a partir de una sana convivencia”, el Objetivo General de la Institución es “Fortalecer la comprensión, la comunicación, y la formación en valores que proyecten los estudiantes en la sana convivencia, el saber científico y tecnológico que le permita llegar a la excelencia académica y humana con la cual pueda transformar su entorno” (Manual de Convivencia de la Institución, pág. 9). El PEI se fundamenta en un modelo Cognitivo y Social el cual se apoya en una estrategia metodológica denominada enfoque, la Enseñanza para la Comprensión. Esta propuesta reconoce las diferentes dimensiones del ser humano, su carácter contextual, social mediado e histórico y ubica como principal tarea de la escuela y sus docentes el desarrollo de las dimensiones cognitivas, valorativas y prácticas; así mismo señala que todo esto es posible si se actúa de manera

interestructurante al reconocer el papel mediador del docente y el papel activo del estudiante en todo proceso de desarrollo, basada principalmente en los trabajos de Habermas, Vygotsky, Gardner y de Zubiria. El colegio ofrece a la comunidad el servicio educativo en los niveles Preescolar, Básica Primaria, Aceleración de los Aprendizajes, Básica Secundaria y Educación Media Fortalecida, el colegio labora en Calendario Académico A., Agenda Escolar Colegio Prospero Pinzón (2018).

Ahora bien, en cuanto al enfoque pedagógico el colegio Próspero Pinzón se apoya en la Enseñanza para la Comprensión, como un marco para innovar en la intervención didáctica. Se basa fundamentalmente en la concepción que se tiene de aprendizaje, de sujeto y de la relación de este con el mundo. La institución apoya su quehacer en una concepción humanista, es decir el ser humano concebido como ser único, distinto, libre, autónomo, responsable que está en permanente construcción gracias a la interacción social con los otros, reconociendo en dicha vivencia la razón de ser, crecer y trascender como persona. Acorde a esto el colegio tiene como finalidad impartir formación integral, que potencie todas las dimensiones de sus estudiantes y que propicie el desarrollo de la autonomía y la democracia. Como papel importante de los docentes menciona conocer que “desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (Blythe, 1999). Por tanto, también se tiene en cuenta los cuatro elementos o partes del marco conceptual de la EpC: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua; elementos que se hacen evidentes en el Plan de estudios de la institución y en la puesta en marcha de la práctica de enseñanza de sus docentes.

Adicionalmente el colegio ha definido como estrategia institucional para la enseñanza y el aprendizaje la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), esta se concibe como un sistema

que articula las necesidades de formación, las estrategias de organización curricular, los recursos didácticos, las acciones pedagógicas y administrativas del colegio; las cuales se orientan a satisfacer las necesidades cognitivas, socio-afectivas y de desarrollo físico-creativo de niños, niñas y jóvenes; los ciclos están constituidos por grupos de grados con estudiantes de edades establecidas desde una perspectiva de desarrollo humano (Alcaldía Mayor, 2011), la conformación de estos ciclos dio paso a cambios positivos y favorables como la reorganización del currículo, transformación de las prácticas pedagógicas, cambios en la cultura institucional, creación e implementación de nuevas estrategias de integración del conocimiento y condiciones del contexto que han permitido a los estudiantes desarrollar aprendizajes pertinentes acordes con la Base Común de Aprendizajes Esenciales establecidas para cada ciclo y contempladas dentro de la Ley General de Educación de 1994.

### **2.1.3 Exosistema (Sistema Educativo)**

Según Bronfenbrenner (1971) El nivel de Exosistema hace referencia a aquellas redes externas en donde la persona en desarrollo no está presente, pero por las cuales se puede ver afectado o favorecido en la toma de sus decisiones.

Para este caso corresponde mencionar el Sistema Educativo de la localidad, el cual se caracteriza por ocupar el primer puesto en cifra de matrícula en los colegios oficiales, esto equivale al 13,6% del total de Bogotá lo cual ha permitido bajar la tasa de analfabetismo. Existe una demanda efectiva del sector educativo oficial debido a que la población frecuentemente solicita cupo escolar, durante los últimos años la oferta educativa oficial se ha preocupado por la creación de nuevos cupos a través de la implementación de estrategias como convenios con colegios privados, ampliación y mejoramiento de la infraestructura. (SED Caracterización del Sector Educativo-Kennedy, 2017), ejemplo de esto, como se mencionó anteriormente; la

comunidad educativa del Colegio Próspero Pinzón se benefició con la reestructuración total de la planta física entre los años 2018 y 2019, teniendo actualmente instalaciones y espacios modernos y acogedores para continuar fortaleciendo los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

#### **2.1.4 Macrosistema (Cultura)**

El Macrosistema se refiere al nivel más externo en el entorno de la persona en desarrollo y contempla las costumbres culturales, religiosas y leyes. (Bronfenbrenner, 1971). De acuerdo con lo anterior la localidad cuenta con dos Bibliotecas representativas del sector: Biblioteca el Tintal Manuel Zapata Olivella y Biblioteca Colegio Colsubsidio de Chicalá que, pese a que se encuentran ubicadas cerca o en los barrios de la población que atiende el colegio, su acceso a ellas es muy bajo dado que no existe entre las familias la disponibilidad de tiempo ni la cultura para asistir entre otros factores. En cuanto a las creencias religiosas los estudiantes de grado 302 y sus familias, 19 manifiestan asistir a la Iglesia Católica y 10 asisten a la Iglesia Cristiana.

#### **2.2 Modelo de Contexto de De Longhi.**

Por otro lado, y para dar cuenta de manera más amplia del nivel de Microsistema la Docente investigadora se remite al segundo modelo de caracterización de contexto de Ana De Longhi (2009) en su documento “Los desafíos de la enseñanza de las ciencias en el mundo contemporáneo” quien habla de esos desafíos o retos que nos plantea la enseñanza de las ciencias “hoy”, ajustado a esta investigación y en coherencia con la transformación de la práctica de enseñanza de la Docente Investigadora (D.I) considera, que dentro de este nivel se hace pertinente describir el Contexto de Aula de forma más depurada, algunas de las acciones que llevó a cabo la docente investigadora de acuerdo con la proposición de la autora han sido adecuar

las propuestas didácticas a las características e intereses de sus estudiantes, pero sobre todo a las “problemáticas sociales” en las que se encuentra inserta dicha institución educativa, considera que como Docente tiene un desafío puntual y es trabajar en procesos de formación para favorecer propuestas innovadoras a partir de los tres contextos que plantea la autora; situacional, lingüístico y mental.

### **2.2.1 El Contexto situacional**

De acuerdo con De Longhi (2009) Concierno al sistema social donde está ubicada la institución con cada uno de sus miembros y cómo éste condiciona el funcionamiento del aula desde las relaciones sociales que ocurren entre los profesores, padres de familia y estudiantes. Algunos de los estudiantes de grado 302 son originarios de diferentes partes del país que han llegado a la ciudad con su familia por razones de desplazamiento o en un busca de mejores condiciones laborales y económicas; otros provenientes de fuera del país. Este sistema social está inmerso en un sistema más amplio, es el sociocultural, el de cada uno de los actores mencionados anteriormente, el reto de la docente investigadora ha sido hacer entrar a los estudiantes en una nueva cultura que va más allá de lo que ven a diario en sus casas, en las calles de su barrio mediante un acercamiento en una relación bidireccional a través de la planeación, implementación y evaluación de los ciclos de reflexión de la investigación.

### **2.2.2 Contexto lingüístico**

Para De Longhi (2009) este contexto hace mención de todas las interacciones comunicativas que se presentan en el aula como el lenguaje y el discurso de los grupos sociales, los malentendidos que pueden llegar a ocurrir a causa de los códigos elaborados por el mismo grupo social.

La docente investigadora identifica y se cuestiona acerca de esas interacciones comunicativas que emergen en el aula, el lenguaje de estos grupos sociales en que los mismos estudiantes al interactuar con sus pares se expresan con palabras que escuchan en su entorno como “paila, parcero”, entre otras. Surge así un segundo reto para la docente investigadora orientado a llevar a sus estudiantes a través del lenguaje al lenguaje de las ciencias, a través de la construcción del conocimiento y propiamente el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento como argumentar, explicar, comparar, clasificar siendo esta una oportunidad por un lado de aprendizaje, pero sobre todo de interacción con el medio, traspasando las barreras de la comunicación en el aula, además haciendo uso del mismo como herramienta para la resolución de conflictos entre los mismos estudiantes. De Longhi (2009) afirmó que “El lenguaje no sólo sirve para representar y comunicar significado sino como instrumento para negociar y desarrollar los propios sistemas de significados” (p.14).

### **2.2.3 Contexto mental**

Para De Longhi (2009) el contexto mental alude a los aspectos que no son observables directamente en la clase pero que se activan ante la demanda de una tarea o actividad, es decir, los estudiantes ya tienen consigo significados adquiridos por su vida social previa. Por consiguiente, emerge un tercer reto para la docente investigadora, el cual estuvo enfocado en identificar esos aspectos no observables (cognitivos y afectivos) de acuerdo con el planteamiento de la autora, evitar desencuentros entre los contextos mentales de los estudiantes y de la Docente y ponerlos así en contacto con el conocimiento, de modo que eleven sus comprensiones a través del mismo desarrollo de habilidades de pensamiento y el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión.



Lo anterior, hace que la docente investigadora reflexione o varíe, qué enseña y cómo lo puede enseñar teniendo en cuenta los contextos situacional, lingüístico y mental, es así como paralelo a esto, llevó a cabo procesos de “endoculturación” término usado por la misma autora, en los que los docentes hacen entrar a los padres y estudiantes en una nueva cultura diferente que va más allá de lo que viven a diario, y es esta la oportunidad para la Docente investigadora en su Práctica de enseñanza de involucrar a los padres de familia con los procesos de aprendizaje de sus hijos y a su vez generando formas de pensamiento que les permita a los estudiantes ser reflexivos.



## CAPÍTULO III

### PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación inicia en el segundo semestre del año 2018 cuando la docente investigadora ingresa a cursar la Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Al inicio de esta investigación la docente realizaba acciones propias de la práctica de enseñanza (planear, implementar y evaluar) que poco a poco fueron siendo modificadas de acuerdo con los aprendizajes de cada uno de los seminarios y las reflexiones propiciadas durante los mismos.

Ahora bien, desde cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza cabe mencionar aspectos característicos que dan evidencia del cumplimiento de estas pero que, a su vez, requieren de una transformación al hacer el análisis de las mismas, al inicio de esta investigación:


#### 3.1 Planeación

Por tanto, para hablar de planeación es necesario pensar en una operación, como lo afirmó Sacristán (2008):

La programación de la enseñanza o diseño de la enseñanza es la operación que determina en qué va a consistir la práctica pedagógica, afirma también que esta es una determinación prescriptiva de lo que va a ser la acción y lo que podrá conseguirse de ella, en donde el docente fija unos objetivos precisos para la misma. (p.10).

De acuerdo con lo anterior las *Acciones de planeación* de la docente investigadora al inicio de esta investigación son descritas como fortalezas y debilidades así:

**Tabla 1.***Fortalezas y Debilidades de la Planeación al inicio de la investigación*


| Acción constitutiva de la P.E   | Fortalezas   | Debilidades   |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeaciones elaboradas bajo una rejilla denominada “Matriz de planeación, adaptada por ella misma y alimentada en conjunto con sus compañeros de grado de la institución</li> <li>- Planeación bimestral</li> <li>- Elementos de planeación: bimestre, asignatura, desempeños metas de desempeño, temas fijados de manera semanal, evaluación y recursos. (Ver anexo 1)</li> <li>- Descripción de actividades en un “cuaderno de planeación” anexando fotocopia de las guías aplicadas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La revisión de elementos del Macro currículo para elaboración de la matriz de planeación se realizaba únicamente al inicio del bimestre y no por sesión de clase.</li> <li>- No analizaba qué tipo de habilidades de pensamiento se podrían desarrollar con lo propuesto en su planeación, la planeación estaba enfocada a la enseñanza de conceptos.</li> <li>- Tomaba modelos de actividades de libros de acuerdo con la asignatura.</li> <li>- Pocas veces reflexionaba respecto de sus acciones de práctica de enseñanza.</li> </ul> |

**3.2 Implementación**

La implementación como segunda acción constitutiva de la Práctica de Enseñanza está compuesta por todas aquellas Acciones que realiza el docente junto a sus estudiantes llevando a cabo un proceso de enseñanza, como lo indicó Latorre (2007), es concebido como un proceso racional de búsqueda de la eficacia docente y de la efectividad de la escuela para lograr los objetivos educativos definidos. Así mismo; las acciones son propuestas como una de las características de la investigación-acción, lo que permite avanzar en un proceso sistemático de actividades. (Kemmis y McTaggart, 1988).

De acuerdo con lo anterior las *Acciones de implementación* de la docente investigadora al inicio de esta investigación se describen como fortalezas y debilidades así:

**Tabla 2***Fortalezas y Debilidades de la Implementación al inicio de la investigación*

| <b>Acción constitutiva de la P.E</b>  | <b>Fortalezas</b>  | <b>Debilidades</b>  |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de guías de trabajo y cuaderno</li> <li>- Propiciaba la participación de los estudiantes en concursos, exposiciones.</li> <li>- Para la finalización de la clase la docente revisaba que todos los estudiantes hubieran registrado en sus cuadernos las actividades o conceptos trabajados y la tarea en casa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las sesiones de clase iniciaban directamente con la enseñanza de conceptos y no con una exploración de saberes previos.</li> <li>- Uso de material tecnológico de manera intermitente de acuerdo con las condiciones de disponibilidad de elementos como consecuencia de la reestructuración de la planta física de la institución.</li> <li>- Ubicación del mobiliario en filas algunas veces cuando se trabajaba por grupos se unían las mesas.</li> <li>- La intervención de la docente se daba manera magistral con pocos espacios para la participación de sus estudiantes sin desarrollar habilidades de pensamiento objetivamente.</li> </ul> |

Ahora bien, desde las reflexiones dadas en los seminarios cursados y en relación con la acción de implementación, emerge en la docente cierta preocupación por la necesidad de propiciar más espacios de participación a los estudiantes durante las clases y de este modo visibilizar sus comprensiones y fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento.

### **3.3 Evaluación**


La evaluación es una herramienta que permite visibilizar las comprensiones y como herramienta a su vez, facilita la retroalimentación de cada fase del desarrollo mismo del aprendizaje (Morales, 2015). Entre tanto para Feldman (2010) la evaluación permite regular el

sistema de enseñanza, por una parte, brinda información acerca de los avances de los alumnos y por otra, sobre el propio proceso de enseñanza del docente.

De acuerdo con lo anterior las *Acciones de evaluación* de la docente investigadora al inicio de esta investigación son descritas como fortalezas y debilidades así:

**Tabla 3**

*Fortalezas y Debilidades de la Evaluación al inicio de la investigación*

| Acción constitutiva de la P.E   | Fortalezas   | Debilidades   |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- un quiz por tema visto</li> <li>- evaluación final de bimestre por asignatura según acuerdos institucionales y cumpliendo con la escala valorativa de la misma por desempeños: Superior 4.7 a 5.0, Alto 4.0 a 4.6, Básico 3,0 a 3.9 y Bajo por debajo de 3.0.</li> <li>- procesos de autoevaluación y heteroevaluación mediante un formato escrito al final del bimestre en cada uno de los cuadernos de los estudiantes, el cual luego de una breve explicación y reflexión los estudiantes diligenciaban</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la D.I. realizaba evaluación sumativa de las actividades realizadas por sus estudiantes casi limitada a una evaluación final de bimestre</li> <li>- revisión de la finalización de las actividades de cada estudiante al final de las sesiones con chulitos o caritas felices. es decir, esta acción no estaba centrada en visibilizar las comprensiones de los estudiantes.</li> <li>- Proceso orientado a la calificación y no al verdadero sentido de la acción evaluativa de los aprendizajes de sus estudiantes, revisión de tareas de los estudiantes sin verificar la comprensión de los temas abordados y su aplicación a su contexto.</li> <li>- Predominio de pruebas escritas.</li> </ul> |

La docente a partir del inicio de esta investigación les ha dado más importancia a los procesos de visibilización de las comprensiones de sus estudiantes y con frecuencia durante el desarrollo de las sesiones se cuestiona y se esfuerza para que ellos comprendan lo que enseña a partir de la planeación de actividades que incluyan estrategias didácticas que a su vez, favorezcan el desarrollo de habilidades del pensamiento desde cada una de las asignaturas básicas.

## CAPÍTULO IV

### DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos que le permitieron a la docente seguir la ruta de su investigación y se especifican elementos necesarios para poder llevar a cabo la transformación de la práctica de enseñanza dando cumplimiento a los objetivos propuestos a la presente investigación.

#### 4.1. Paradigma

Esta investigación se enmarca en el paradigma **Socio Crítico** el cual se refiere puntualmente a la autorreflexión crítica, en los procesos del conocimiento, siendo su finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y a su vez, dar respuesta a determinados problemas generados por estas, procura la autonomía racional y liberadora del ser humano.

Alvarado (citado en Habermas, 1986) sostiene que la sociedad humana se transforma así misma a través de la historia desde las dimensiones que fundamentan su teoría, la dimensión técnica aborda las relaciones de los seres humanos con la naturaleza y la dimensión social aborda las relaciones entre los seres humanos a partir de la cultura y las normas sociales.

Por otro lado, Popkewitz (1988) propone cuatro principios para este paradigma: el primero, conocer y comprender la realidad como praxis; el segundo, unir teoría y práctica, de modo que se integren el conocimiento, las acciones y los valores; el tercero, orientar el conocimiento hacía la emancipación y liberación del ser humano; cuarto, propiciar la

participación de todos los participantes, incluido el investigador, en los procesos de autorreflexión.

Retomando a Freire (citado por Gadotti, 2002) quien afirmaba que la educación no es sólo ciencia: es arte y praxis, acción-reflexión, conciencia y proyecto. Como proyecto, la educación necesita reinstalar la esperanza y se refería ese reinstalar la esperanza; desde el papel mismo del docente, afirmando que el sujeto aprende a través de la experiencia, que aprender toma tiempo y que enseñar no se trata de inyectar datos e información en la cabeza de nadie, se refería también a la educación como un acto dialógico, imaginativo y afectivo. Por tanto y haciendo relación con la educación liberadora que menciona Habermas (1986), para Freire no es solamente hacer un cambio de técnicas o ayudas educativas, sino cambiar la conciencia de las personas mediante un compromiso de transformación con la práctica educativa y el mundo.

De acuerdo con lo anterior la Docente investigadora asumió una postura autorreflexiva frente a su trabajo tomando conciencia de rol que desempeña como docente en la sociedad y propiamente en el contexto donde lleva a cabo su práctica de enseñanza, resaltando la importancia del cambio desde el actuar del educador y en coherencia con esta investigación transformar su práctica de enseñanza propiciando espacios de enseñanza aprendizaje, como ya se mencionó hacia una educación emancipadora.

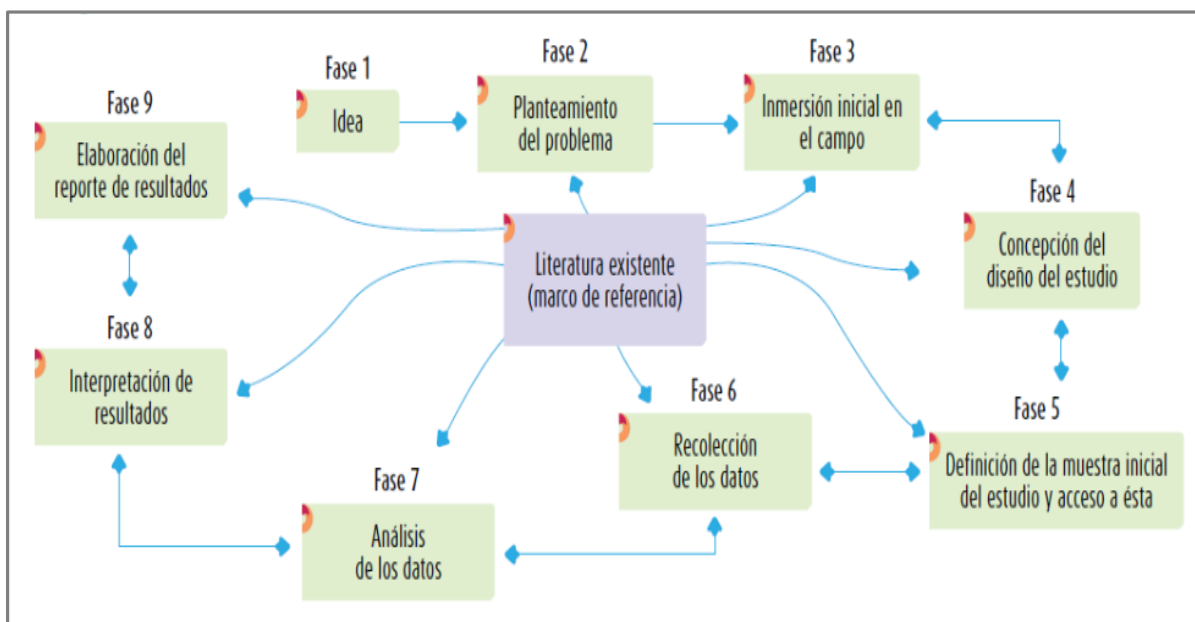
## 4.2 Enfoque

Otro rasgo distintivo de esta investigación es el **Enfoque Cualitativo** en el marco del paradigma socio crítico mencionado anteriormente, caracterizado por que durante el



desarrollo de la investigación pueden surgir preguntas e hipótesis antes durante o después del análisis de los datos.

Este enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación; asimismo, también se guía por áreas o temas significativos de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). A continuación, se presenta el proceso de dicho enfoque:



**Figura 4.** Proceso cualitativo. Hernández, Fernández & Baptista (2014) Fuente: Metodología de la investigación (pág. 7)

Ahora bien, retomando a Sandín Esteban (2003) quien declara que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p.7).

Por otra parte, vale la pena referirse a la investigación cualitativa desde una postura ética, Ávila (2002) afirma que:

La investigación cualitativa, no es más que el planteamiento de la ética, desde mi <<yo y el otro>> (somos), son sujetos desde la posición del investigador como de las personas investigadas, significa esto, ver a la persona con su propio protagonismo, su dignidad y comprensión como el eje de la acción investigadora, afirma a su vez que la interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta indicadores obtenidos de su investigación. (p.85).

Hernández, Fernández & Baptista (2014) manifiestan que el análisis cualitativo de datos permite entonces descubrir y encontrar sentido a las vivencias durante la investigación, hacer una decodificación de lo que sucede alrededor de esta, siguiendo unas fases, para este caso haciendo una transformación de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora desde la metodología Lesson Study, el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero, teniendo en cuenta a su vez, aspectos éticos en el desarrollo de la misma.

### **4.3 Alcance**

Esta investigación se enmarca en el **Alcance Descriptivo**, un método científico que se basa en la observación y caracterización de un fenómeno a partir de sus componentes.

El alcance descriptivo tiene en cuenta que el tipo de resultado que se obtiene de una investigación de este corte, es una información detallada respecto de un fenómeno o un problema para describir sus dimensiones (variables) con precisión (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). A través de este alcance se recoge información sobre conceptos o variables y su principal

utilidad es mostrar con precisión las dimensiones de ese fenómeno estudiado. De acuerdo con lo anterior se presentan las principales características del alcance descriptivo según el mismo autor:



**Figura 5.** Características del Alcance Descriptivo. Fuente: Adaptación.

Para Tamayo (2003) la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta, la tarea del investigador contempla ciertas etapas como la definición del problema, definición y formulación de hipótesis, marco teórico, selección de técnicas de recolección, categorías de datos, verificación de validez de instrumentos, descripción, análisis e interpretación de datos.

Por consiguiente, también se considera la afirmación de Dankhe (citado en Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P, 2014) quien sostiene que: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p.35); por tanto, buscan realizar una representación de

un fenómeno estudiando a partir de sus características para este caso, la transformación de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora, parte de la caracterización y codificación de esta información que se hizo a través de una rejilla o matriz, en donde se llevaba a cabo el registro de la planeación, la implementación y la evaluación de cada uno de los ciclos que fueron implementados, información que será ampliada más adelante.

En coherencia con las posturas presentadas frente al alcance descriptivo, esta investigación describe, analiza, registra e interpreta la transformación de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora, a partir de la Metodología Lesson Study, el enfoque Enseñanza para la Comprensión y el Desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero.

#### **4.4 Diseño de la investigación**

El Diseño de esta investigación se enmarca en el **Diseño de Investigación – investigación Acción**, el cual se basa principalmente en la intervención del investigador para la transformación de la realidad a través de dos procesos: el conocimiento y la actuación ya que su finalidad es práctica. Por tanto y teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación está orientado justamente hacia la “Transformación de la práctica de enseñanza” ésta misma, se enmarca en el diseño de investigación anteriormente mencionado.

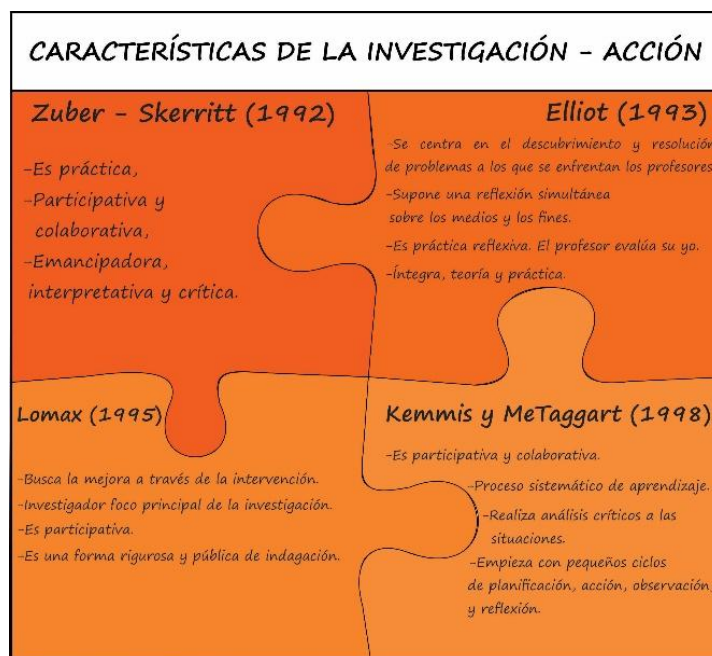
Para Sandín (2003) la investigación acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación, orientada a la práctica educativa y afirma que la finalidad esencial de esta es aportar la información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de esta.

Por otro lado, Sagastizabal (2004) sostiene que “El objetivo de la investigación acción, está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad contextualizado, para obrar” (p.59). Es por esta razón que en este tipo de investigación acción predomina el paradigma cualitativo, otro aspecto importante es que la búsqueda de datos y la elaboración de las teorías, están dirigidas a la acción. Así mismo, este enfoque de investigación acción para la autora es también una estrategia para la formación docente en tanto que es una de las herramientas más importantes para la formación de estos y da una dimensión profesional a la tarea de quien enseña, acercando al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma.

Las anteriores posturas tienen mayor solidez al mencionar a uno de los referentes más importantes en este diseño de investigación, el modelo de Elliot (1993), quien define la investigación-acción como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.17).

Entendida también, como una reflexión sobre las acciones humanas que van encaminadas a modificar la situación, una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. El objetivo prioritario de la investigación acción es puntualmente en palabras de Elliot (1993) “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos” (p.20).

Dada la amplitud de las características de este enfoque y las diversas posturas, se hace pertinente presentarlas en la figura 6 y de este modo, hacerlas válidas dentro de la investigación.



**Figura 6.** Características de la Investigación Acción. Fuente: Adaptación

Esta investigación se identifica con las posturas anteriormente mencionadas y de manera específica con la de la postura de Elliot teniendo en cuenta la definición a la misma dada por el autor, en donde se pretende de manera puntual transformar la práctica de enseñanza de la Docente investigadora a partir del modelo y las características ya enunciadas, desde una óptica reflexiva y la participación de quienes apoyan el desarrollo de la investigación.

Así mismo, se tiene en cuenta otros aspectos de la investigación, tales como los principios éticos que rigen una investigación como seres humanos, algunas consideraciones importantes acerca del tema propuesta por Latorre (2005) “Son el negociar el acceso a la misma con

autoridades, participantes y padres, garantizar la confidencialidad de la información, la identidad y los datos, mantener los derechos de la propiedad intelectual” (p.38).

La modalidad de la investigación- acción para este caso la emancipadora; dado que hay una transformación y una relación de colaboración entre el investigador y los participantes, y de acuerdo con lo expresado por los autores se pretende una mejora de la práctica de forma sistemática y garantizada realizando cambios efectivos. (Carr y Kemmis, 1988).

Lewin (citado en Elliot, 1993) sostiene que la investigación-acción es un espiral de ciclos de investigación y acción y están organizados por 4 fases: planificar, actuar, observar y reflexión. Dichas fases ampliadas más adelante en el documento en la presentación de cada uno de los ciclos trabajados.

#### **4.5 Método**

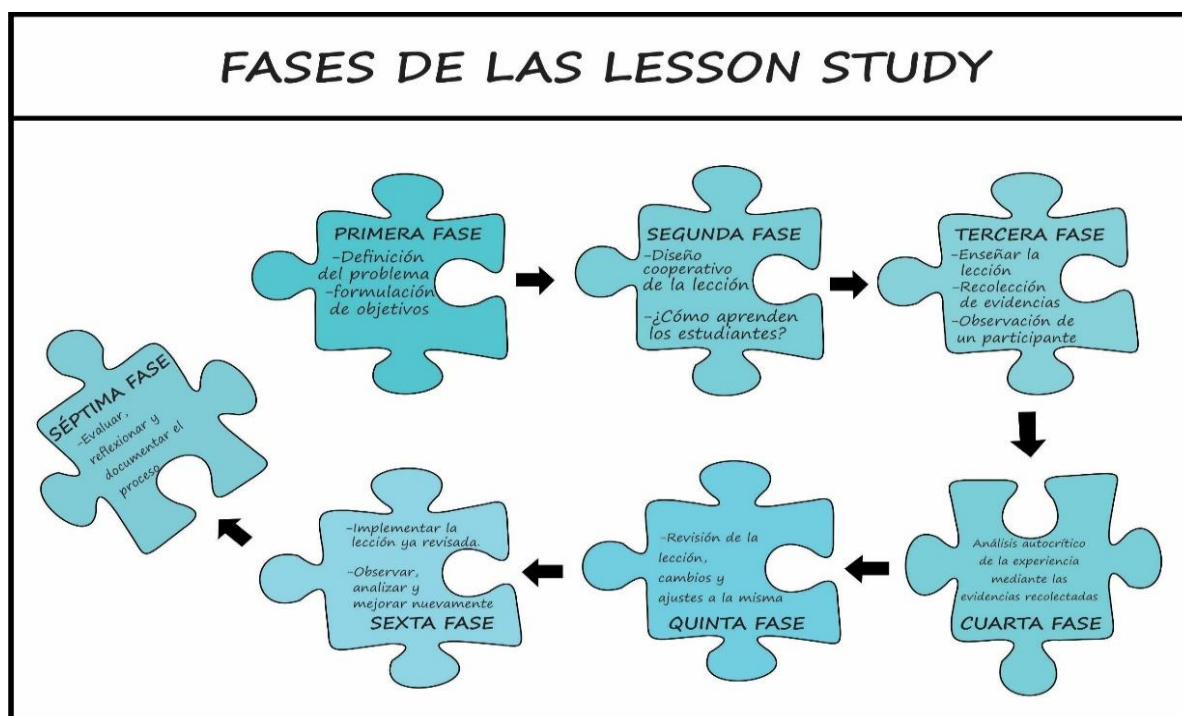
Esta investigación se desarrolla bajo el método **Lesson Study**, una metodología de investigación, la cual es usada como herramienta por los docentes como una ayuda de trabajo colaborativo en un proceso de investigación – acción. Frente a su procedencia y asesoría en el Reino Unido estuvo John Elliot, dentro de su línea de investigación-acción como mejora de la práctica educativa.

Según Pérez, Gómez y Soto Gómez (2011) “L.S es aquel tipo de aprendizaje que concluye con un cambio cualitativo en la forma con la que cada aprendiz afronta los objetos y las situaciones de aprendizaje, incorporando la propia vivencia del currículum más allá del currículum planificado” (p.24).

Entonces, Lesson Study es un proceso de desarrollo profesional docente que los maestros y maestra japoneses (en un principio) utilizan para mejorar su práctica educativa. Los docentes

hacen un estudio de sus lecciones a través del diseño, la enseñanza, la observación y el análisis crítico de sus prácticas y puntualmente en el efecto que tienen en el aprendizaje de sus estudiantes, afirman también, que este es un sistema de aprendizaje de los docentes que mejora su conocimiento profesional.

Este proceso de investigación se desarrolla mediante el cumplimiento y el avance de etapas o fases a describir en la figura 7, la cual permite establecer las características de cada una de las etapas y la secuencia de estas a modo de proceso, en el que se mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes y simultáneamente se mejora la enseñanza y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales



**Figura 7.** Fases de las Lesson Study Fuente: Adaptación.



Cada una de las fases presentadas anteriormente describe las acciones a realizar en el proceso orientado a mejorar tanto la práctica educativa como la investigación:

- Primera Fase: *la definición del problema* permite orientar el trabajo del grupo de estudio de la lección a analizar.
- Segunda fase: *diseñar* una lección con el objetivo principal de comprender cómo los estudiantes aprenden, en esta fase es importante definir el tipo de evidencias que se recogerán durante el proceso.
- Tercera fase: uno de los miembros del grupo de investigación *enseña* la lección y otro miembro realiza la observación participante examinando qué habilidades y pensamientos desarrolla la misma.
- Cuarta fase: se realiza la *recolección de evidencias* y en torno a estas los miembros de la investigación analizan la experiencia desarrollada de manera conjunta.
- Quinta fase: se realiza la *variación* de materiales, actividades y contenidos de ser necesario.
- Sexta fase: *implementar* la lección nuevamente ya revisada y retomar la observación participante.
- Séptima fase: los miembros de la investigación *analizan y reflexionan* acerca de la experiencia a partir de los objetivos, la planificación, el cronograma y el material utilizado, posteriormente se elabora la documentación de los procesos convirtiéndolo en objeto de estudio y de desarrollo profesional, se definen las conclusiones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y los métodos que fueron utilizados para originarlo.

Retomando a Lewis, C. (2011) quien afirmó que “Las Lesson Study capacita a los maestros para mejorar la instrucción y permite traer sus propias necesidades a la mesa” (p.1); es decir, al hacer un trabajo colaborativo entre el grupo de docentes se da respuesta al problema o foco planteado a través de un paso a paso del estudio de la misma lección, finalmente haciendo una construcción de conocimiento grupal y de reflexión, y a modo de conclusión manifiesta que las Lesson Study son un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del conocimiento profesional compartido.

Bjuland (2015) respecto de las Lesson Study expresa que la idea es simple, “Los maestros se unen orgánicamente con una pregunta compartida sobre el aprendizaje de sus alumnos, luego planifican una lección para poder visibilizar los pensamientos de sus estudiantes y posteriormente examinan y discuten lo que han observado” (p.83); es esta entonces, una buena oportunidad para que los docentes discutan y busquen estrategias efectivas en pro de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

De otro lado, vale la pena retomar la postura de Fujii (2014) quien afirma que “Las Lesson Study van más allá de planear una lección y observarla” (p15.). El estudio de estas lecciones permite el aprendizaje de los maestros, el hecho de investigar acerca del aprendizaje de los estudiantes tiene implicaciones en la estructura y en la organización de la lección que se investiga.

De acuerdo con las anteriores posturas durante el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo un trabajo colaborativo que favoreció el diseño, la implementación y la reflexión alrededor de uno de los principales cuestionamientos de esta metodología y es cómo aprenden nuestros estudiantes.

## 4.6 Apuesta Pedagógica de la investigación

La apuesta pedagógica de la investigación se encuentra configurada bajo tres elementos que brindan soporte al desarrollo de esta y que tienen una relación implícita con los aprendizajes de los estudiantes. Por un lado, el **Constructivismo** como Modelo pedagógico caracterizado por permitir la construcción del conocimiento dentro de la reproducción del mismo, por otro lado el Enfoque Metodológico de la Enseñanza para la Comprensión basado en el constructivismo e instituido en desarrollar procesos de comprensión y por último esta apuesta pedagógica se centra en el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (siendo este a su vez uno de los objetivos de la EpC) el cual propende y fortalece el desarrollo de habilidades mentales para resolver diferentes situaciones.

### 4.6.1 Constructivismo

Para Carretero (2009) el Constructivismo “Es básicamente la idea de que el individuo no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, **sino una construcción propia**; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores” (p.25). Por tanto y de acuerdo con una posición constructivista, el conocimiento es una construcción del ser humano que se elabora todos los días y en casi todos los contextos. Sostiene, además que esta construcción depende de dos aspectos: la primera una representación inicial que el individuo tenga de la nueva información y de una actividad que se desarrolle al respecto.

Por otra parte, Green y Gredler (2002) afirman que “El constructivismo consiste en que los alumnos construyan su propio conocimiento, en lugar de recibir la información ya elaborada y transmitida por otras personas” (p.55); en consecuencia, la información debe ser descubierta a

través de actividades realizadas por los mismos alumnos con el fin de que estas sean significativas para ellos.

Entre tanto, Coll (1999) afirma que:

El constructivismo debe ser entendido como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación, es decir, no debe ser tomado como un conjunto de recetas; si no como un postulado para tomar decisiones sobre la enseñanza. (p.8)

De la misma forma cabe mencionar una de las posturas más relevantes frente al constructivismo social y que orienta el curso de esta investigación y es desde la perspectiva de Vygotsky (1978), quien aseveraba que el aprendizaje humano se realizaba en ambientes culturales y no podía ser entendido separado de estos, es decir; que las interacciones con los otros generaban no solo una influencia relevante en el desarrollo cognitivo, sino que configuran y producen nuestros procesos de pensamiento, por tanto él mismo autor afirma que las interacciones más provechosas son aquellas que se fomentan mediante un encuentro con las personas que son más capaces, más avanzadas en su pensamiento: como los padres y los profesores.

Así mismo refiere que estas interacciones están dadas por otro concepto fundamental de su teoría las mediaciones, entendidas estas mediaciones como herramientas creadas por el mismo hombre, a mencionar: el lenguaje, los símbolos y algunos objetos propios de la cultura como los juegos, los juguetes de tal manera que cada individuo a partir de esto empieza a reunir lo que Vygotsky llama “su indumentaria para aprender”. Un último concepto por mencionar de dicha teoría es la zona de desarrollo próximo, la cual Vygotsky (1978) define como “El área que

abarca la situación presente del niño que está resolviendo determinado problema y el nivel de desarrollo que este podrá alcanzar si un adulto o experto le ayuda” (p.5), he aquí cómo el docente juega un papel fundamental dentro de este proceso, siendo guía de este.

En coherencia con los postulados anteriormente expuestos, esta investigación toma este modelo pedagógico ya que sostiene una estrecha relación con el Enfoque de la Enseñanza para comprensión en términos de favorecer procesos que le permiten al estudiante construir significados y a la vez hacer visibles su comprensión de acuerdo con los contenidos propuestos en el currículo escolar. De esta manera la Docente investigadora da un paso más hacia la transformación de su práctica de enseñanza siendo guía y mediadora dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes.

#### **4.6.2 Marco de la Enseñanza para la Comprensión**

Esta investigación también se desarrolló bajo **el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión** (EpC), sobre el cual es pertinente abordar el concepto de comprensión de acuerdo a Perkins (1995), quien expresa que la comprensión; “Es poder realizar una serie de actividades que requieren pensamiento y esto no es algo que se posea si no que se construye” (p.5), dentro de la metodología de la EpC estas actividades son denominadas desempeños, por tanto este enfoque cuenta con una estrecha relación con el Constructivismo de Vygotsky y la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner; en donde el rol del maestro es entendido como guía para propiciar a sus estudiantes espacios de descubrimiento y construcción a través de los desempeños de comprensión formulados por el mismo docente y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

La Enseñanza para la Comprensión es una de las líneas de investigación del Proyecto Zero (1967) el cual se planteó como un proyecto de trabajo a 5 años con el fin de importar a las aulas estrategias específicas para desarrollar un aprendizaje basado en la comprensión, su propósito inicial estaba focalizado en las artes y poco a poco fue abriendo otras líneas de trabajo, actualmente estos grupos investigan y desarrollan proyectos con el fin de mejorar la enseñanza dentro y fuera de las aulas de clase.

El Enfoque de la EpC contempla un Marco conceptual que, a su vez contiene cuatro elementos que en coherencia responden a cuatro preguntas, Stone (1999):



*Figura 8.* Marco Conceptual de la EpC. Fuente: Adaptación

Lo anterior permite identificar que cada elemento de la EpC responde y centra su investigación en esa pregunta, lo cual le permite al docente organizar su propuesta curricular alrededor de las mismas.

- los tópicos generativos son los contenidos del currículo que selecciona previamente el docente, se caracterizan por ser llamativos, transversales y deben tener en cuenta un contexto real,
- las metas de comprensión son aquellos aprendizajes esperados que lleguen a comprender los alumnos, se caracterizan por ser observables, medibles, intencionados y secuenciales,
- los desempeños de comprensión son aquellas actividades que exigen a sus estudiantes usar sus conocimientos previos, se caracterizan por que conducen al estudiante a una construcción y a una demostración de lo comprendido,
- la evaluación diagnóstica continua permite identificar las comprensiones alcanzadas por los estudiantes y se caracteriza porque sus criterios deben ser claros, pertinentes y públicos.

Vale la pena retomar el tercer elemento de la EpC y enunciar que estos a su vez, se deben plantear en tres categorías progresivas o etapas, Stone (1999) así:

1. Exploración
2. Investigación Guiada
3. Final de síntesis



**Figura 9.** Etapas progresivas de los desempeños de comprensión. Fuente: Adaptación.

Estas etapas se hacen evidentes en cada uno de los ciclos de reflexión planteados dentro de la investigación y que con el paso de un ciclo al otro se fortalecen con el fin de evidenciar cada vez más y mejor las comprensiones de los estudiantes.

Por otro lado, Barrera y León (2000) mencionan que el Marco de la EpC que amplía el horizonte de la educación y por tanto permite al docente darle sentido a lo que enseña y a lo que aprenden sus estudiantes y en concordancia con esta investigación, también afirman que la EpC hace una invitación a los docentes a reflexionar acerca de la importancia de la educación como un vehículo para transformar nuestras vidas y los contextos en los que nos encontramos, es



entonces esta, una oportunidad más para transformar la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Para Pogré (2001) el marco de la EpC ha sido recreado y utilizado para la enseñanza en todos los niveles, desde el nivel inicial pasando por las cátedras universitarias hasta el nivel de formación de docentes en diferentes países convirtiéndose hoy en día, como le denomina ella misma, en un dispositivo que les permite a los mismos docentes; reflexionar de manera colaborativa acerca de la enseñanza. Considera también, que uno de los primeros elementos que se deben tener en cuenta en este marco de la EpC es que la comprensión es un desempeño e invita los docentes a reconocer que la comprensión es el desempeño flexible, ejemplificando algunos como relacionar, describir, comparar diferenciar, entre otros que permiten reconocer la comprensión, afirma ella que son la comprensión misma.

Ahora bien, a partir del anterior sustento teórico y dando continuidad a la presentación de la apuesta pedagógica de esta investigación orientada a la transformación de la práctica de enseñanza, se le suma un distintivo y un reto más de la misma; el Desarrollo de Habilidades de pensamiento desde la implementación de los ciclos de reflexión.

#### **4.7 Población**

Para Hernández Sampieri, (2006) "Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 65). Es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. De acuerdo con la anterior definición la población integrante de esta investigación son los 29 estudiantes de grado tercero de primaria, un grupo de estudiantes que posee unas características en común tal como fueron descritas en el capítulo de

contexto. Dicho grupo siendo a su vez un tipo de muestreo intacto dadas las condiciones de las dinámicas institucionales, fue el grupo asignado para la dirección de grupo de la docente investigadora.

#### **4.8 Categorías de análisis**

El proceso de categorización se encuentra inmerso dentro del mismo proceso de reflexión de la investigación acción, la categorización permite que la información sea manejable.

Latorre (2007) señala que “Las categorías hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc., estas a su vez tienen propiedades o atributos que son significativos y que se determinan como subcategorías, siendo estas causas, consecuencias, tipos, procesos” (p.14). Al momento de realizar este proceso de categorización se debe tener en cuenta el sistema de categorías a emplear deductivas o apriorísticas e inductivas o a posteriori, las primeras generalmente son categorías usadas en estudios previos y las segundas son categorías emergentes durante el proceso de la investigación.

Las categorías con las cuales se inició esta investigación, es decir las apriorísticas, son *planeación, implementación y evaluación*, siendo estas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, en coherencia con el objeto de investigación.

A continuación, se presenta los datos generales del proyecto, contenidos en la tabla No 4.

**Tabla 4.***Categorías y datos generales del Proyecto (1)*

| <b>OBJETO DE ESTUDIO</b> | <b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>   | <b>FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>   | <b>OBJETIVO GENERAL</b>  | <b>OBJETIVOS ESPECIFICOS</b>   | <b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>     |
|--------------------------|--|--|--|--|-----------------------------------|
| Práctica de enseñanza    | Analizar la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora desde cada una de sus acciones constitutivas con el fin de transformar estas acciones y favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje. | <p>¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de la Docente investigadora mediante el análisis de esta desde la Metodología Lesson Study y el Enfoque de Enseñanza para la Comprensión desarrollando a su vez habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero de primaria?</p>                          | Describir la transformación de las prácticas de enseñanza de la Docente investigadora desde la metodología Lesson Study y el enfoque de enseñanza para la comprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero de primaria. | <p>1 Identificar y describir acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la Docente Investigadora.</p>   | <b>Planeación</b>                 |
|                          |  | <p><b>Subpreguntas de inv.</b></p> <p>1 ¿Qué elementos caracterizan las prácticas de enseñanza de la Docente investigadora?</p> <p>2. ¿Cómo analizar y transformar la práctica de enseñanza de la Docente investigadora a través de la metodología Lesson Study y el enfoque de Enseñanza para la Comprensión?</p> |  | <p>2. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permita el análisis y la descripción de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora evidenciando su transformación.</p>            | <b>Implementación</b>             |
|                          |  | <p>3. ¿Cuáles son los cambios durante el análisis de la transformación de la práctica de enseñanza?</p>  |  | <p>3. Analizar la variación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora durante la implementación de los ciclos de reflexión orientados al desarrollo de habilidades de pensamiento.</p> | <b>Evaluación del aprendizaje</b> |

#### 4.8.1. Técnicas e instrumentos de recolección

Existen diferentes técnicas de recolección de la información siendo este un momento importante dentro de la investigación – acción. Latorre (2007) refiere que las técnicas de recogida de datos son los diferentes instrumentos, estrategias y medios audiovisuales de los cuales los investigadores hacen uso en la recogida de su información, algunos de estos como: entrevistas, observaciones, diarios de campo, fotografías, videos, análisis de documentos, entre otros.

Para Cerda (1991) “La selección y elaboración de los instrumentos de investigación es un capítulo fundamental en el proceso de recolección de datos” (p.50), así mismo sostiene que el instrumento resume toda aquella labor previa de la investigación y por tanto refleja las directrices del marco teórico, para el autor los principales instrumentos de recolección de datos, cualquiera que sea la modalidad de la investigación son: la observación, la recopilación o investigación documental, la entrevista, el cuestionario y las encuestas.

En coherencia con el desarrollo de esta investigación se toma como principal instrumento la observación, siguiendo a Cerda (1991) es este uno de los elementos más utilizados dentro de la investigación científica por la simpleza de su aplicación, siendo a su vez una de las formas más directas de conocer los fenómenos y las cosas, por tanto, es el instrumento más coherente para el análisis del fenómeno estudiado en esta investigación: la práctica de enseñanza de la docente investigadora.






Así mismo, el autor presenta algunos tipos de observación a mencionar de acuerdo a los niveles de relación que se den entre los elementos de la misma: el sujeto, el objeto, los medios y los instrumentos, estos son: la *observación no participante* en donde el observador se mantiene

ajeno a la situación que observa, la *observación directa* en donde el observador es presentado físicamente y domina lo que sucede; y por último el tipo de observación que corresponde a esta investigación la *observación participante*, es utilizada en investigaciones sociales y en cuanto a su modalidad el fenómeno es conocido desde dentro, puede ser natural o artificial; para este caso es natural dado que la observadora hace parte de la comunidad donde se observa.

Ahora bien, en cuanto a los elementos básicos de la observación, como instrumento de recolección de datos en coherencia con la apuesta conceptual del autor y el desarrollo de esta investigación se presentan de la siguiente manera:

**Tabla 5.**

*Elementos básicos de la observación como técnica de recolección de datos*

| <b>ELEMENTO</b>   | <b>¿QUÉ ES?</b>                     | <b>PARA ESTA INVESTIGACIÓN</b>  |
|---|-------------------------------------|---|
|  | El observador                       | La docente investigadora  |
|  | Lo que se observa                   | La práctica de enseñanza  |
|  | Sentidos para percibir un fenómeno  | La transformación de la Práctica de Enseñanza                                     |
|  | Medios que sirven de punto de apoyo | Tecnología y otras formas para registrar  |
|  | Aspectos teóricos                   | Guía y base para el proceso de observación documentos del Macro y Meso Currículo. |

De acuerdo con lo anterior esta investigación se enmarca en la técnica o modalidad de *observación participante* ya que su objetivo general es la descripción en el ámbito educativo en donde el observador, para este caso la docente investigadora, asume diferentes roles, hacer parte de la comunidad y las actividades para conocerlas e investigarlas, es decir es de manera natural como ya se explicó anteriormente.




En cuanto a los instrumentos que se utilizan en esta técnica o modalidad de observación se encuentran los diarios de campo, los cuadernos de notas, los cuadros de trabajo, los mapas y los dispositivos mecánicos de registro, durante el desarrollo de esta investigación se hizo uso de estos últimos y de cuadros de trabajo:

El autor refiere los cuadros de trabajo como cualquier procedimiento gráfico que sirva para organizar, sintetizar o registrar los datos observados y en cuanto a los dispositivos mecánicos expresa que es el registro sonoro, fotográfico o fílmico de los diversos aspectos observados. A continuación, se presenta la descripción de estos instrumentos usados durante la investigación:

**Tabla 6.**

*Técnicas e instrumentos de la investigación desarrollada*

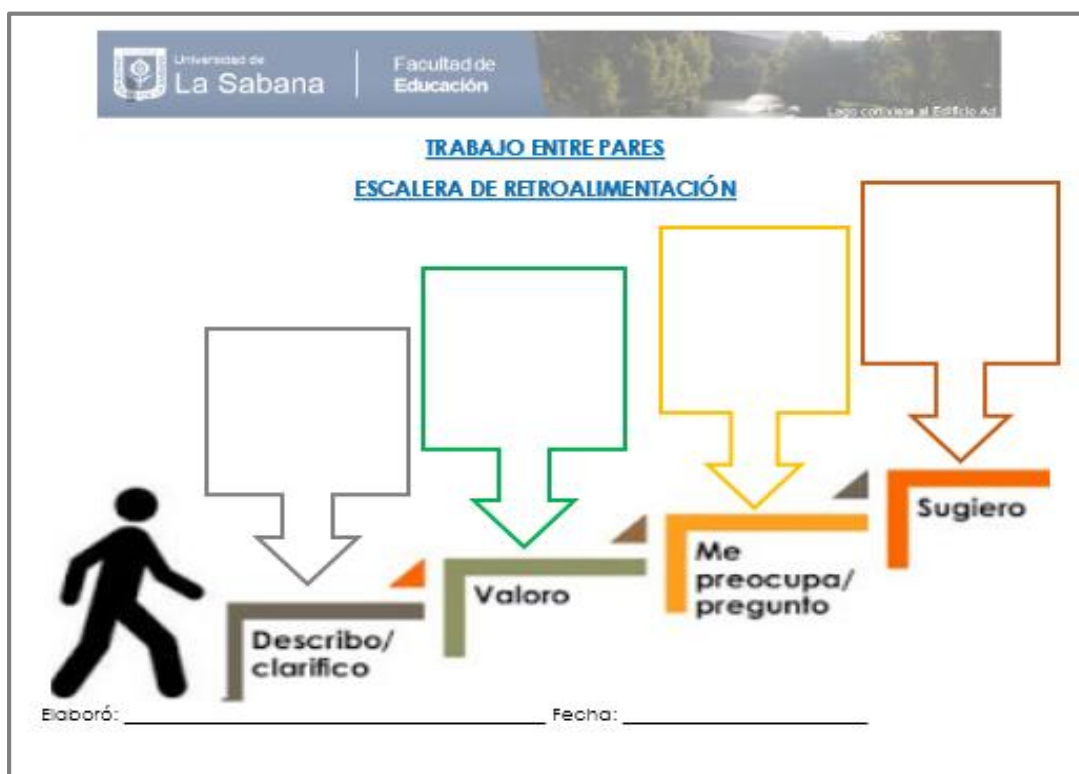
| <b>TÉCNICA</b>  | <b>INSTRUMENTO</b>  | <b>DESCRIPCION</b>  |
|---|---|---|
|  | <b>CUADROS DE TRABAJO</b><br><b>(Rejillas de planeación)</b>                    | Rejilla de evaluación en formato Excel, en donde se registró de manera minuciosa cada uno de los ciclos de reflexión en coherencia con las acciones constitutivas de la P.E. ver figura 10 como ejemplo.  |
|   | <b>DISPOSITIVOS MECÁNICOS DE REGISTRO</b><br><b>(Fotografías Videos Audios)</b> | Fotografías y videos tomados por la docente investigadora como registro de la implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Los audios tomados como evidencia de los aprendizajes de los estudiantes, algunos de estos transcritos en este documento. |

|   |   |  |
|---|---|--|
|  | <p><b>Escalera de retroalimentación</b></p>       | <p>Como parte de una de las fases de las Lesson Study ajustada a la modalidad de escalera de la retroalimentación de Wilson (2002) ver figura 11 como ejemplo.</p>         |
|  | <p><b>Grupos de docentes</b></p>                  | <p>Estos grupos organizados en el Marco de los Seminarios cursados durante la Maestría con el objetivo de conocer diferentes opiniones y de interpretar la información</p> |
|  | <p><b>Encuentros presenciales y virtuales</b></p> | <p>Originados en el marco de la Asesoría del proyecto de investigación con el fin realizar un seguimiento a los avances de este haciendo claridades y/o observaciones.</p> |

A continuación, se muestran ejemplos de modelo de Rejilla de Planeación y Modelo de Trabajo entre pares a partir de la escalera de retroalimentación:

| UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAestría EN PEDAGOGÍA |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
|--|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|------------------------|-------------|--------------------|-------------------|-------------|
| INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA     |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
| CICLO Nº LESSON STUDY                            |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
| Situación Problemática                           |             | Liderado       |             |             | Asesor      |                        |             | Módulo             |                   |             |
| Autor  |             | Identificación |             |             | Proceso     |                        |             | Evaluación         |                   |             |
| Título de la Práctica de Enseñanza               |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
| Fecha  |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
| FASE DE PLANEACIÓN                               |             |                |             |             |             | FASE DE IMPLEMENTACIÓN |             | FASE DE EVALUACIÓN | FASE DE REFLEXIÓN |             |
| OBJETIVO   | INDICADORES | INDICADORES    | INDICADORES | INDICADORES | INDICADORES | INDICADORES            | INDICADORES | INDICADORES        | INDICADORES       | INDICADORES |
| Nº   |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
|  |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
|  |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |
|  |             |                |             |             |             |                        |             |                    |                   |             |

Figura 10. Modelo de rejilla de planeación. Fuente: Seminario de Investigación II.



**Figura 11.** Modelo de escalera de retroalimentación en el marco de trabajo entre pares.  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.9 Análisis de datos

El análisis de datos de la presente investigación se desarrolló bajo la técnica de **Triangulación**, Donolo (2009) define esta técnica como “Un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación” (p. 2).

Cisterna (2005) define al proceso de triangulación hermenéutica como “La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p.68), de acuerdo con lo anterior



el proceso de triangulación se realiza una vez ha sido finalizado el trabajo de compendio de la información.

Mientras que Cerda (1991) expresa que “El principio de triangulación no es otra cosa que una técnica o quizás una estrategia para alcanzar niveles de credibilidad interna y externa” (p.50).

Ahora bien, Denzin (1970) declara cinco formas de utilizar el procedimiento de triangulación, de manera que organiza posibilidades y alternativas para que el investigador adopte la que más se ajuste a su estudio. La primera forma es la triangulación de *datos* en la cual se confrontan los diferentes datos del estudio y se verifica si hay concordancia o discrepancia. La segunda forma de abordar la triangulación es la de *investigadores* la cual se origina en equipos interdisciplinarios. La tercera forma la refiere como triangulación de *métodos*, en la que el investigador recurre a más de un método para obtener datos y posteriormente analizarlos. La cuarta forma es la de la triangulación de *teorías* en la cual se hace uso de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual. La quinta y última forma refiere la triangulación *múltiple* en la que plantea hacer uso de dos o más formas de triangulación anteriormente mencionadas.

Respecto a lo anteriormente expuesto y al enfoque de esta investigación, para el análisis de los datos de la misma se adoptó el tipo de triangulación de datos en donde la docente investigadora trianguló información obtenida a partir de los instrumentos utilizados, principalmente las nueve rejillas de planeación correspondientes a cada uno de los ciclos de reflexión, analizando cada una de las acciones constitutivas (planear, implementar, evaluar y reflexionar) tomando de allí aspectos relevantes que permitieron la visibilización de comprensiones de los estudiantes a partir de la propuesta metodológica del Enfoque de la EpC y el análisis de sus aprendizajes a partir del trabajo colaborativo con la Metodología Lesson Study,

trabajo triangulado a su vez a partir de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes desde el Desarrollo de habilidades de pensamiento. Se puede afirmar entonces que llevó a cabo una triangulación múltiple dado que además de la triangulación de datos, se realizó una triangulación de método; al hacer una contrastación basada en las posturas conceptuales en coherencia con la propuesta metodológica ya descrita.

## CAPÍTULO V

### CICLOS DE REFLEXIÓN

#### 5.1 ¿Qué es la reflexión?

Para abordar este capítulo la docente investigadora considera oportuno enunciar a la luz de diferentes posturas teóricas que es la reflexión. Para Shön (1983) la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo que como él mismo refiere, está cargado de valores, correspondencias afectivas y diferentes escenarios, la reflexión implica a su vez un esfuerzo de análisis. Para Kemmis (1985) la reflexión es un proceso de transformación afectada por nuestra concreta tarea, es decir el pensamiento utilizando diferentes medios de producción.

De acuerdo a lo anterior y llevándolo al plano de esta investigación, es importante tener en cuenta aspectos mencionados por los autores como “*la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia*” y “*proceso de transformación*” afirmaciones que se encuentran vinculadas con la investigación por un lado, se relaciona con la transformación de la práctica de enseñanza sobre la cual se hace el análisis y descripción y por otro cómo la misma docente investigadora se adentra en su práctica de enseñanza y la transforma.

#### 5.2 El docente reflexivo

Ahora bien, desde una perspectiva más amplia Perrenoud (2004) señala que un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase, sino que como él mismo lo aclara, sigue progresando en su oficio incluso reflexiona también en ausencia de dificultades o crisis, de hecho, lo hace porque la reflexión también es una forma de identidad y de satisfacción personal;

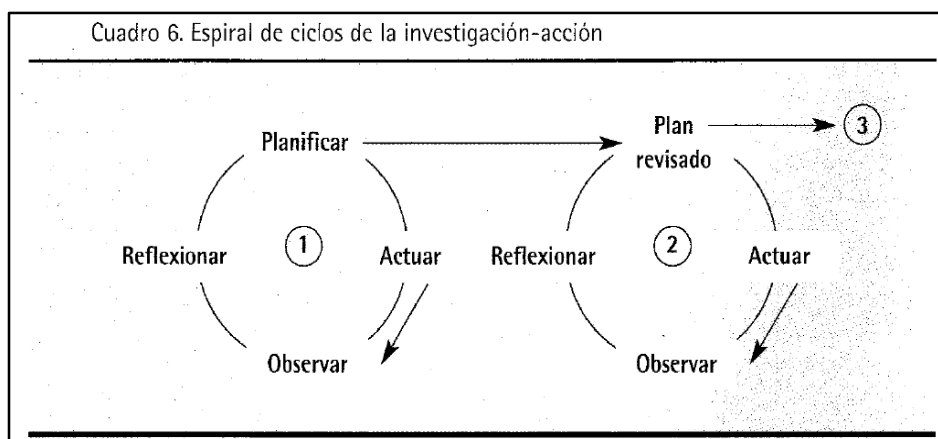
esta postura no conduce entonces al tema de la reflexión sobre la acción cercana al modelo de investigación tomado para la misma, la investigación acción en donde como lo refiere Elliot (1989) el objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento, esa mejora de la práctica se puede hacer mediante la reflexión a través de la implementación de ciclos de experimentación reflexiva donde se entrecruzan momentos de acción y reflexión, en donde se transforma la misma práctica de enseñanza, el escenario y los participantes de esta.

Retomando a Perrenoud (2004) refiere una afirmación que para la docente investigadora funda el significado de la reflexión como docente, el autor refiere que la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo y no tanto la iniciación a la reflexividad si no propiamente las formaciones orientadas al análisis de prácticas, es decir, desde un trabajo como el presentado orientado al análisis, reflexión y transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

*Una reflexión crítica de las propias acciones de enseñanza le permite al profesor describir de manera objetiva su actuar en el aula, evaluar la efectividad de sus acciones, comprender la relación de su acción con sus creencias y concepciones, construir y reconsiderar su saber pedagógico desde la práctica y ajustarlo a contextos reales. Angulo y Alba (2018).*

### **5.3 ¿Qué son los ciclos de reflexión?**

Este proceso de investigación-acción fue concebido por Lewin (1946) para quien este mismo proceso, es un *espiral de ciclos* de investigación y de acción conformado por cuatro fases: planeación, implementación, evaluación y reflexión y que él mismo define como un procedimiento base para mejorar la práctica. A continuación, el cuadro que muestra el modelo de espiral de ciclo propuesto por Lewin:



**Figura 12.** Cuadro de espiral de ciclos de investigación – acción, Lewin (1946) Fuente: Latorre, A. (2007) La investigación – acción (pág. 32)



**Figura 13.** Ficha de rompecabezas explicativa como parte de la espiral del ciclo de la investigación. Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior, la docente investigadora tiene en cuenta este modelo para la implementación de nueve ciclos de reflexión a lo largo de la investigación, estos se presentan a continuación a modo de rompecabezas, la docente adopta esta forma de representación con base al diseño de investigación de la misma y partiendo de una de las características del análisis cualitativo propuesto por Sampieri (2006) en el que declara que no es un análisis “paso a paso” sino que involucra estudiar cada pieza de los datos en sí misma y en relación con los

demás (“*como armar un rompecabezas*”).

Cada uno de los Ciclos de reflexión está representado por esta ficha de rompecabezas, es decir, cada ciclo contiene

estos elementos: el objetivo puntual de esta investigación (centro) la transformación de la práctica de enseñanza y cada uno a su vez está compuesto por el modelo adoptado de Lewin, al

completarse según el diagrama en la reflexión, cada ficha da paso a la otra, construyendo el espiral de ciclos de investigación-acción de esta investigación.

Es preciso señalar que si bien el objeto de estudio de esta investigación es la variación de la Práctica de enseñanza de la docente investigadora también incluye un Foco en el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de los estudiantes de Grado Tercero, por tanto, se presenta a continuación la conceptualización tomada para el abordaje de este:

#### **5.4 Desarrollo de habilidades de pensamiento**

Antes de abordar el tema de Desarrollo de habilidades de Pensamiento es importante hacer una aproximación a los conceptos derivados de mismo, habilidad y pensamiento. Para Savin (1976) la habilidad es la capacidad del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida, y pensamiento, según Dewey (1998) es el instrumento usado por los hombres para la superación de problemas prácticos en la vida en todas sus dimensiones, afirma que pensar es una actitud y un hábito y sus raíces están implantadas por la evolución en la actividad infantil por tanto al docente solo le queda educarla y moldearla.

Siguiendo a Argüelles y Nagles (2010) definen la *habilidad* como un conjunto de procedimientos aprendidos, destrezas y procesos necesarios para realizar una tarea, y a su vez sostienen que el *pensamiento* es un conjunto de habilidades, un proceso propio de cada persona y que mediante el desarrollo del pensamiento es posible organizar y reorganizar las experiencias personales y aproximarse a la realidad.

Es decir que la habilidad es la posibilidad que tiene un ser humano para hacer una actividad sobre una experiencia previa, el pensamiento y la habilidad van de la mano, en tanto que al pensar se evidencia la habilidad.

#### 5.4.1 Enfoques para el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza

Siguiendo la línea del modelo constructivista de la EpC, desde esta perspectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje las personas pueden aprender a pensar, por tanto, Johnson (2003) presenta tres enfoques para llevar a cabo dicho proceso y a su vez desarrollar el pensamiento.



**Figura 14.** Enfoques para el desarrollo del pensamiento en el proceso enseñanza aprendizaje. Fuente: Adaptación.

Cada uno de los anteriores enfoques brindan una idea de cómo desarrollar el pensamiento, el enfoque de *enseñanza separada* se caracteriza porque la enseñanza se puede hacer a través de la enseñanza directa de habilidades libres de contenidos temáticos y de problemas prácticos, una segunda manera es a través de la integración del currículo basado en la

resolución de problemas o habilidades cognitivas y una tercera manera a través de programas para estudiantes con necesidades educativas especiales con el fin de desarrollar habilidades a través del currículo ordinario.

El enfoque de *enseñanza por inmersión* no se hace a partir de técnicas de pensamiento sino de manera natural, en situaciones en donde el estudiante se ve obligado a pensar y esto exige un pensamiento de alto nivel, entonces los estudiantes que si poseen este nivel refuerzan su modo de pensar y los que no, se pueden frustrar.

Y por último en el enfoque de *enseñanza por infusión*, implica que el estudiante piense desde las áreas de contenidos específicos, en este enfoque es muy importante tener en cuenta los propósitos, las formas de comunicación y el lenguaje de cada una de las áreas, así como lo afirma Valenzuela (2007) se crea el contexto para que haya transferencia inmediata, es este el enfoque que de acuerdo a la investigación desarrollada se ajusta a las necesidades e intereses de la misma.

#### **5.4.2 ¿Qué habilidades de pensamiento enseñar en el contexto escolar?**

Todas aquellas habilidades que estén relacionadas con la profundización y refinamiento del conocimiento, el aprendizaje profundo se vincula con un nivel de comprensión más elaborado, es decir, un pensamiento más complejo de los contenidos, justamente a partir de este nivel de comprensión Marzano (2001) propone una serie de operaciones y/o actividades (destrezas del pensamiento) que estimulan el razonamiento y el refinamiento de los contenidos adquiridos:





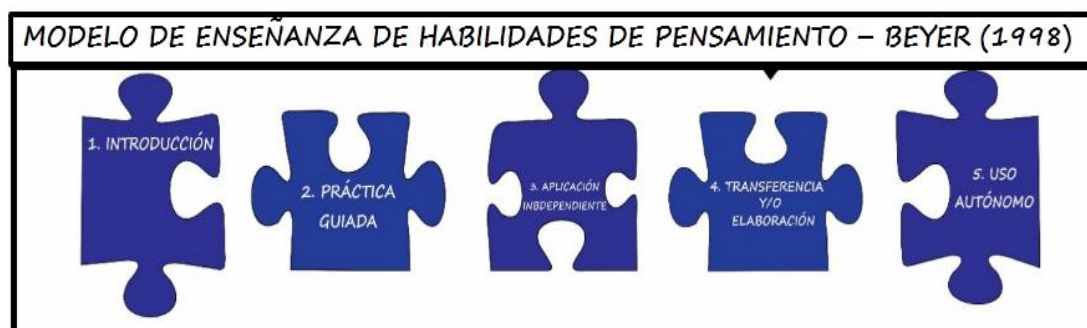
**Figura 15.** Destrezas del pensamiento. Fuente: Adaptación.

Estas destrezas o habilidades de pensamiento son las que deben ser enseñadas y modeladas por el docente, mediadas por los contenidos con el objetivo de profundizar en los conocimientos teniendo en cuenta el enfoque de enseñanza por infusión. De la misma manera estas destrezas están inmersas en la conocida “Taxonomía de Marzano” (2011) (ver Anexo 2) siendo esta una herramienta útil para los docentes, en tanto que permite fijar objetivos educacionales específicos y los materiales de examen, en coherencia con esta investigación; lograr las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza planear, implementar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

#### **5.4.3 Modelo de Enseñanza de Habilidades de Pensamiento de Beyer (1998)**

Beyer (1998) afirma que todos los seres humanos pensamos de forma natural, sin embargo, sostiene que enseñar a pensar es una de las necesidades más importantes de la

educación, señala que pensar bien significa hacerlo eficazmente. Es así como el autor presenta uno de los modelos más completos para la enseñanza de las habilidades de pensamiento, sin afirmar que es el único modelo; que consiste en cinco tipos de lecciones o pasos desarrolladas en el orden presentadas en la siguiente figura:



**Figura 16.** Modelo de enseñanza de Habilidades de pensamiento, Beyer 1998.  
Fuente: Adaptación

Cada una de las anteriores lecciones o pasos, presenta una característica importante que propende la enseñanza de habilidades de pensamiento en el aula:

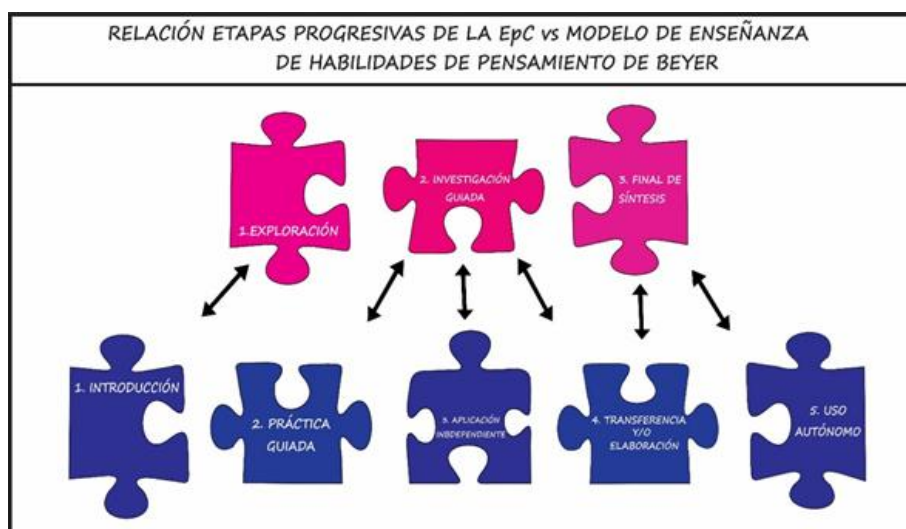
1. *Introducción*: se presenta a los estudiantes las principales características de la habilidad de manera sencilla y simplificada, una introducción somera.
2. *Práctica guiada*: se abordan las principales características de la habilidad desde la presentación de un contenido.
3. *Aplicación independiente*: los estudiantes comienzan a demostrar una cierta capacidad para cumplir con la habilidad.

4. *Transferencia y/o elaboración*: el docente ayuda al estudiante a aplicar habilidad en un contexto diferente al que se le enseñó, el conocimiento de ciertas operaciones mentales va aumentando, teniendo en cuenta el contexto y los propósitos.
5. *Uso autónomo*: el objetivo es que los estudiantes usen por sí solos la habilidad de tal modo que se genere un conocimiento.

Según el mismo autor, este modelo los estudiantes aprenden habilidades para comprender mejor los contenidos enseñados por el docente y lo usan para aprender más acerca la habilidad o habilidades trabajadas.

#### 5.4.4 ¿Cómo enseñar las habilidades de pensamiento?

Uno de los modelos más completos para la enseñanza de las habilidades de pensamiento (6 lecciones) es el propuesto por Beyer (1998) sin afirmar que es el único modelo. Sin embargo, contemplando el enfoque metodológico de la EpC, su marco teórico y puntualmente las Etapas progresivas de la Comprensión, la docente investigadora encuentra ciertos aspectos de coherencia y relación a presentar:



**Figura 17.** Relación etapas progresivas de la EpC vs Modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer. Fuente: Adaptación

Cada uno de los pasos del modelo presentado por Beyer (1998) para la enseñanza de las habilidades de pensamiento tiene relación con uno de los elementos del marco conceptual de la EpC, es decir con los desempeños de comprensión, los que a su vez están segmentados en fases o etapas progresivas, que permiten de manera secuencial evidenciar las comprensiones de los estudiantes durante el desarrollo de las unidades de comprensión. Algunos aspectos de relación evidentes en la figura 9 son:

- Fase 1 EpC y Lección 1 Modelo de Beyer: para la EpC propiamente lo dice su nombre, consiste en explorar y reconocer presaberes, en tanto la lección 1 del modelo de Beyer se presentan a los estudiantes las principales características de la habilidad de manera sencilla y simplificada, una introducción somera.
- Fase 2 EpC y Lección 2 Modelo de Beyer: en la EpC los docentes pueden centrarse en habilidades básicas y desarrollarlas, en la lección 2 de Beyer se abordan las principales características de la habilidad desde la presentación de un contenido.
- Fase 2 EpC y Lección 3 Modelo de Beyer: en la EpC los alumnos van desarrollando la comprensión de metas y en la lección 3 de Beyer los estudiantes comienzan a demostrar una cierta capacidad para cumplir con la habilidad.
- Fase 2 EpC y Lección 4-5 del modelo de Beyer: en la EpC es muy importante la guía que el docente ofrece pues ayuda a los estudiantes a aprender cómo aplicar

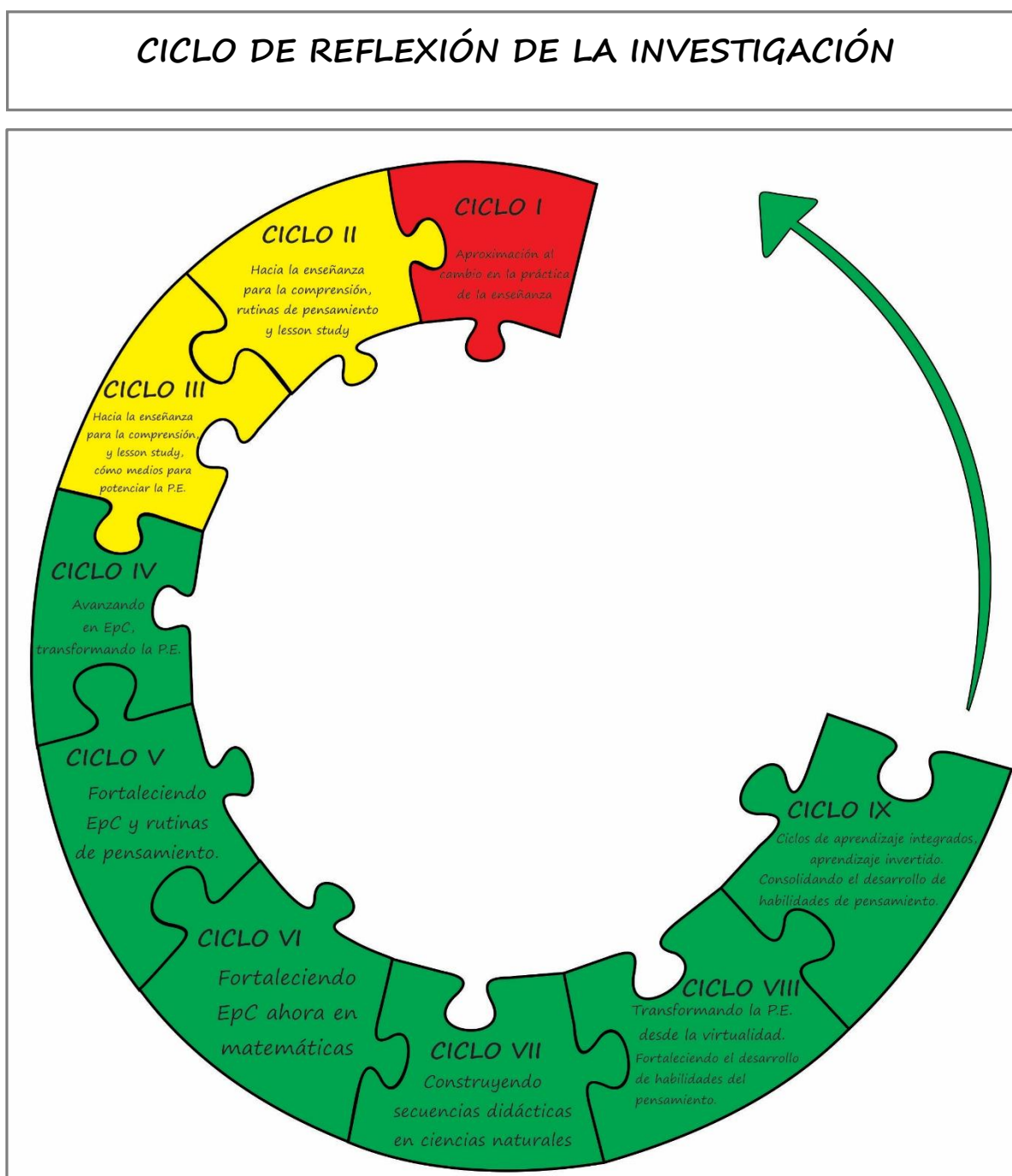
conceptos, a integrarlos con sus conocimientos y hacer más evidentes sus comprensiones, en tanto en la lección 4-5 de Beyer el docente ayuda al estudiante a aplicar a habilidad en un contexto diferente al que se le enseñó.

- Fase 3 EpC y Lección 4-5 del modelo de Beyer: en la EpC los estudiantes demuestran dominio de las metas de comprensión y en la lección 4-5 de Beyer el conocimiento de ciertas operaciones mentales va aumentando, teniendo en cuenta el contexto y los propósitos.
- Fase 3 EpC y Lección 6 del modelo de Beyer: en la EpC el trabajo de los estudiantes es más independiente y sintetizan sus comprensiones y en la lección 6 de Beyer el objetivo es que los estudiantes usen por sí solos la habilidad de tal modo que se genere un conocimiento.

### **5.5 Los ciclos de reflexión de esta investigación**

Cada uno de los ciclos de reflexión se encuentran registrados en la siguiente imagen a manera de espiral en el que inicia en un punto fijo y poco a poco se aleja de este, dado que se construye con el paso de un ciclo a otro, se usan como analogía los colores del semáforo adaptada por la docente investigadora: el CR I con color rojo significa un stop, el momento en que la D.I se detiene a pensar qué, cómo y para qué enseña, una reflexión muy importante sobre su práctica de enseñanza, el CR II y CR III en color amarillo en donde empieza a tomar decisiones y elementos para la transformación de la P.E y el verde indica cómo empezó a transformarse su práctica ciclo a ciclo, la flecha anexa indica que este proceso es inacabado y por tanto tendrá continuidad. Así mismo, cada uno de los ciclos es descrito a partir de una estructura común a todos, haciendo mención de aspectos relevantes relacionados con las acciones

constitutivas de la práctica de enseñanza y las reflexiones y/o cambios emergentes de los mismos.



*Figura 18.* Espiral de Ciclo de Reflexión de la Investigación. Fuente: Elaboración propia

### **5.5.1 Ciclo Cero**

Este ciclo se refiere puntualmente a un ejercicio reflexivo hecho por la D.I en el Marco de una de las primeras asesorías para iniciar su proyecto de investigación, el cual consistió en la reflexión introspectiva a partir de la resolución de unas preguntas orientadas primero hacia el reconocimiento como persona, pero principalmente al reconocimiento como profesional analizando distintos aspectos de su quehacer pedagógico.

Algunos aspectos de esta reflexión que se destacaron fue su percepción acerca de qué es ser docente, a lo que la docente manifestó “un ser capaz de enseñar y aprender paralelamente de su trabajo diario, teniendo en cuenta ciertas habilidades que hacen característica esta profesión”. De manera paralela la D.I. reflexiona acerca de su acción de enseñar en donde puntualiza sus respuestas en torno a la enseñanza para la formación de seres competentes, respecto de los procesos de evaluación expresa que tiene en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes y que estos procesos son desarrollados de acuerdo con el Sistema de Evaluación Institucional; así mismo menciona la estructura de sus clases dada en tres momentos: motivación, desarrollo y finalización. Por último, expresa su interés y cierta inquietud por querer implementar en la investigación a desarrollar la metodología Lesson Study de la cual construye un mapa mental con el fin de empezar a conocer la dinámica de esta.

### **5.5.2 Ciclo de Reflexión I Aproximación al cambio en la práctica de enseñanza**

Este primer ciclo de reflexión marca de manera trascendental el primer paso a esta investigación, identificado con el color rojo; justamente en donde la D.I se detiene a pensar qué,

cómo y para qué enseña a través de la reflexión introspectiva, acción que pocas veces había hecho a lo largo de su trayectoria profesional.

**Tabla 7.**

*Ciclo de Reflexión I*



**Área:** español y literatura

**Fecha de implementación:** julio 20 de 2019

**Foco:** Desarrollo de habilidades de pensamiento para la comprensión de la función de los usos de los medios de comunicación propios de su contexto

**Tema:** El periódico

**Habilidades por fortalecer:** Se planeó como contenido, se desarrolló de manera implícita.

| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN  | EVALUACIÓN  | REFLEXIÓN   |
|---|---|---|---|
| <p>La planeación de este ciclo se hace mediante una “<b>rejilla de planeación</b>” sugerida en el marco del Seminario de Investigación II, (<i>Anexo 3</i>) en la cual se tienen en cuenta y se hacen evidentes de manera detallada los elementos de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación, así mismo se consideran para el diseño de la misma documentos base del <b>Macro currículo</b> como los Derechos Básicos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje para grado tercero, del meso currículo el <b>Plan de Estudios de la Institución</b> donde la docente desarrolla su práctica de enseñanza. La docente planea para el desarrollo de la sesión 7 actividades a través de las cuales se pretende el cumplimiento de un <b>Resultado Previsto de Aprendizaje (RPA)</b> por parte de sus estudiantes, a</p> | <p>La planeación se desarrolló en tres sesiones de clase de 90 minutos cada una, sin modificación alguna de las actividades como ya se mencionó. La docente inició la implementación del ciclo desarrollando <b>actividad de presaberes</b> con preguntas a sus estudiantes acerca del tema. En la segunda actividad la docente junto con sus estudiantes realiza una lectura compartida acerca de la historia del periódico apoyada con el texto guía de la asignatura. En la tercera actividad la docente con <b>apoyo de material tecnológico</b> proyectó un video relacionado con el tema sobre cómo se hace el periódico. En la cuarta actividad (con solicitud previa) cada estudiante observaba de manera personal las secciones del periódico, el plan también era a su vez hicieran conexiones con las actividades propuestas hasta el momento.</p> | <p>Desarrolladas durante la implementación de cada una de las actividades propuestas de las cuales no se hizo recolección de evidencias en su totalidad. En las actividades planteadas se evidenció que los estudiantes <b>comprendieron cual es el uso y la función del periódico</b>, puntualmente en la actividad cinco en donde a través del trabajo en grupo debían analizar una noticia e ir armando un periódico por secciones con el grupo en general (<i>Figura 19</i>) <b>Habilidades desarrolladas de pensamiento desarrolladas a su vez: la argumentación</b>, en la que los estudiantes defendieron su opinión del porque la noticia era de un tipo u otro, porque pertenecía a una sección específica del periódico y para qué sirve el periódico como medio de comunicación, la producción de un texto</p> | <p>Durante la implementación de la primera actividad “Preguntas de evaluación-Saberes previos” la Docente investigadora nota que pese a que la gran mayoría de los estudiantes manifiestan interés por participar, esta actividad pudo haber sido planeada de manera diferente pues nota que es una actividad muy tradicional y se cuestiona acerca de algún tipo de estrategia que permita hacer visible de otra manera los saberes previos al inicio de una sesión y propenda el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes; es allí donde surge uno de los primeros cambios en la transformación de la práctica de enseñanza de la docente. La D.I. identifica que, si realiza proceso de Desarrollo de habilidades de pensamiento, pero de manera implícita.</p> |



|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>estos RPA no se les realizaron ajustes durante la fase de implementación.</p> | <p>Para la quinta actividad los estudiantes realizaron actividad en subgrupos en donde debían analizar una sección del periódico, leer una noticia y posteriormente diligenciar una guía de trabajo para exponer al grupo en general porque esa noticia pertenecía a esa sección y la función del periódico como medio de comunicación.</p>   | <p>escrito (noticia) en contexto con la que se presentaba en ese momento (demolición total de la planta física) argumentar también la pertenencia a cierta sección del periódico. (Figura 20)</p> <p>La totalidad de fotografías tomadas como evidencias se encuentran en la rejilla de esta planeación (Anexo 3)</p> |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>   | <p>Este ciclo no fue sometido a la Metodología Lesson Study dado que aún no se había definido como Metodología dentro de la investigación.</p>  |   |
| <p><b>PROYECCIÓN</b></p>   | <p>A partir de la reflexión la D.I. decide implementar las Rutinas de Pensamiento en sus planeaciones de clase y que tal vez le permitiría hacer una mejor recolección de evidencias de las comprensiones o las expresiones de sus estudiantes y así optimizar este aspecto en el cual ella misma notó debilidad, a su vez pese a que para este ciclo no estaba planeado de manera explícita el desarrollo de habilidades de pensamiento, se dio de manera implícita y emergió a la luz en el momento del análisis del mismo ciclo.</p> |   |



*Figura 19.* Construcción grupal secciones del periódico con ficha de análisis CR I.



**Figura 20.** Construcción del periódico del curso con producciones de las estudiantes basadas en el contexto del colegio. CR I.

### 5.5.3 Ciclo de Reflexión II Hacia la Enseñanza para la Comprensión, Rutinas de Pensamiento y Lesson Study.

Este ciclo de reflexión ya identificado con color amarillo, dado que la D.I a partir de la implementación del CR I logró espejar inquietudes y empieza a tomar decisiones en términos de proyección para la planeación de futuros ciclos.

**Tabla 8.**

#### *Ciclo de Reflexión II*



**Área:** Ciencias Sociales

**Fecha de implementación:** agosto 16 de 2019

**Foco:** Desarrollo del pensamiento lógico social para la comprensión de los sectores de la economía.

**Tema:** (Sectores de la economía)

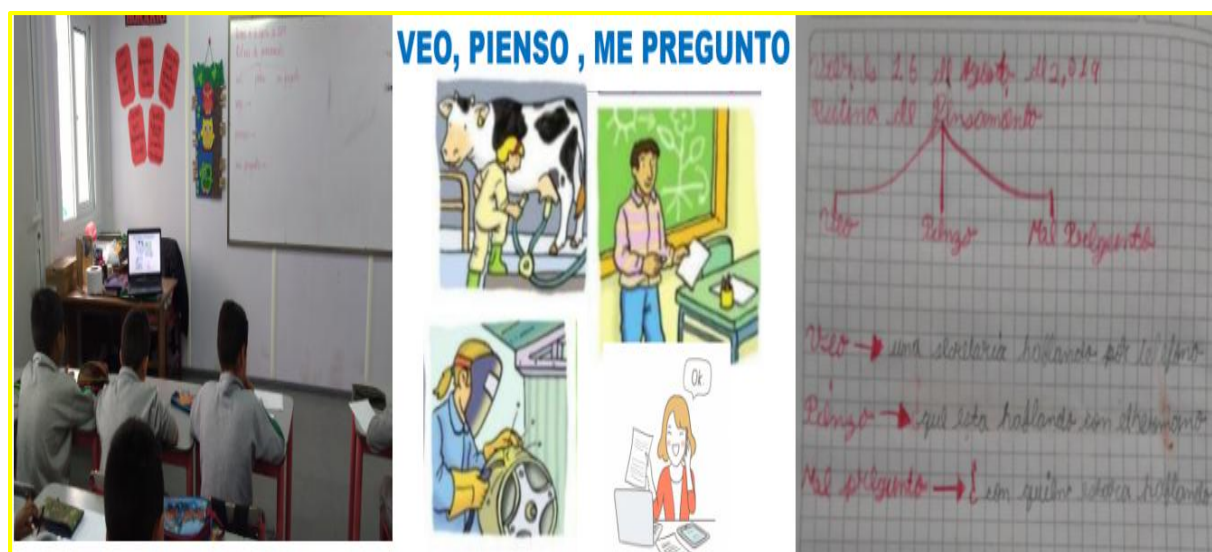
**Habilidades Por Fortalecer:** Reconocer – Relacionar. Otras fortalecida en el ciclo: Observar –Identificar- Explicar - Mencionar (Desarrollo implícito)

| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN   | EVALUACIÓN  | REFLEXIÓN  |
|---|--|---|--|
| Se continúa planeando bajo la rejilla mencionada en el ciclo 1 (Anexo 11) | La docente hace uso de su computador para la proyección de diapositivas como | La implementación de la rutina de pensamiento tuvo que ser explicada más de | La rutina de pensamiento le permitió a la docente promover entre sus |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>y bajo los documentos base del <b>Macro currículo</b> como los Derechos Básicos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para grado tercero, del meso currículo el <b>Plan de Estudios de la Institución</b> donde la docente desarrolla su práctica de enseñanza. Esta rejilla se caracteriza por que ya no tiene un solo resultado previsto de aprendizaje si no que de acuerdo con el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión se diseñaron tres <b>metas de comprensión</b>: una de método, una de propósito y otra de comunicación. La docente planea para esta sesión <b>6 actividades</b> a través de las cuales se procura el cumplimiento de los resultados previstos de aprendizaje, con una duración de 3 sesiones de 90 minutos cada una. Así mismo, de acuerdo con la reflexión del ciclo 1 se implementó para esta rejilla la Rutina de pensamiento “Veo,</p> | <p>material de apoyo para el desarrollo de sus sesiones de clase. (No se pudo usar video beam ya que no había servicio de luz debido a la contingencia de reestructuración total de la planta física del colegio) A partir de la reflexión hecha en el CR1 la docente inicia la sesión con la <b>Rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”</b> con la cual pretendía identificar saberes previos de los estudiantes frente al tema y a su vez fortalecer la observación por parte de los estudiantes. Dado que era la primera vez que la docente implementaba este tipo de estrategias en sus clases hace una explicación de la dinámica de la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” en la Figura 21 se muestra la explicación, la imagen usada para la rutina y las respuestas de un estudiante frente a la misma. En la segunda actividad la docente apoya la explicación</p> | <p>una vez para lograr alcanzar el objetivo de esta. En esta actividad la docente <b>recolectó evidencias fotográficas</b> a los cuadernos de los estudiantes en donde fue desarrollada de manera escrita la rutina y de esta manera también poder <b>analizar sus respuestas</b> las cuales fueron muy particulares, algunos estudiantes demostraron comprensión de los tres pasos de la rutina y otros todavía presentaban confusión en cuanto a las respuestas de cada pregunta, ¿qué ves? ¿qué piensas? ¿qué te preguntas? Frente a estas la docente realizo <b>retroalimentación</b> a algunos estudiantes. En la segunda actividad <b>los estudiantes identificaron y explicaron características de los sectores de la economía.</b> En la tercera actividad mediante la lectura compartida acerca de un sector de la economía, se hizo comprensión de lectura del texto leído</p> | <p>estudiantes las observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas; al principio costó un poco de trabajo por parte de los estudiantes seguir las instrucciones para el desarrollo de la misma, pese a que al inicio de la sesión la docente ya había explicado en qué consistía la rutina, ya que en ocasiones como seres humanos nos cuesta seguir orientaciones dadas, hubo que explicar y aclarar varias veces por parte de la docente a los estudiantes en qué consistía cada paso ¿Qué es ver/observar? ¿Qué es pensar? ¿Qué es preguntar?</p> <p>La docente D.I nota que, si está realizando con sus estudiantes un desarrollo de habilidades de pensamiento, pero sin intencionalidad, ya que durante este ciclo no se había contemplado la idea de hacer uso de esta herramienta durante la investigación, sin</p> |
|---|---|--|---|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>pienso, me pregunto” para la primera actividad de Presaberes.</p> | <p>del tema y realiza preguntas aclaratorias a los estudiantes frente al mismo. En la tercera actividad la docente inicia y <b>orienta</b> lectura compartida haciendo uso del texto guía, a través de esta lectura retoma la explicación del primer sector de la economía, la docente también realiza un trabajo transversal ya que retoma el tema visto de las regiones naturales de Colombia para su explicación. En la cuarta actividad la docente entrega a cada estudiante material y <b>guía</b> la elaboración de un plegable en el que los estudiantes debían escribir una idea comprendida para cada uno de los sectores de la economía. La quinta y sexta actividad son explicadas por la docente y desarrolladas en casa y en el colegio.</p> | <p>del cual cada uno hizo un registro en su cuaderno. En la cuarta actividad los estudiantes elaboraron un plegable en donde <b>mencionaron una idea comprendida de cada uno de los sectores de la economía</b> expresada también mediante un dibujo dando cuenta de su creatividad. En la quinta actividad los estudiantes en casa elaboraron de manera creativa carteles, frisos, entre otros explicando a que sector de la economía pertenecían su familiares de acuerdo a actividad laboral y en la sexta actividad los estudiantes en grupo de 4 explicaban también a sus compañeros, esta última actividad permitió a la docente evidenciar comprensiones por parte de los estudiantes acerca del tema respecto de cada una de sus respuestas y breves exposiciones del trabajo en casa, se involucró a la familia y favoreció la <b>comprensión del tema en su contexto.</b></p> | <p>embargo, son enunciadas. La D.I. durante este ciclo se percató de hacer una recolección de evidencias más amplia, la cual le permitió analizar las comprensiones de sus estudiantes.</p> |
|--|---|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p> | <p>Esta rejilla fue sometida al trabajo de Lesson Study con la compañera de la Maestría, la docente Adriana Rodríguez en el marco del Seminario de Comunicación y Educación orientado por la Docente Gabriela Atehortúa en el Segundo Semestre 2019. El ejercicio fue bastante provechoso en cuanto se observaba en la rejilla de planeación fortalezas y debilidades de la misma y en la observación del video de una de las sesiones de clase del ciclo, la Docente Adriana refirió: “la metodología constructivista permite que los niños vayan de lo sencillo a lo complejo”, “se tiene en cuenta los saberes previos entre estos y la información nueva”, “la tarea fortalece y refuerza el aprendizaje” en cuanto a lo que refiere a los aspectos de comunicación la docente manifiesta “mantiene comunicación constante con sus estudiantes y procura darle la palabra a todos para que sus participaciones sean tenidas en cuenta, sin embargo es importante cambiar un poco la postura frente a los estudiante ya que algunas veces, estas con los brazos cruzados cuando ellos te hablan”, siendo esta una observación importante para tener en cuenta durante la implementación del próximo ciclo de reflexión.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>PROYECCIÓN</b></p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De acuerdo con las observaciones hechas por la Docente par, evitar la postura de los brazos mencionada.</li> <li>- Darle continuidad a la implementación de la estrategia de rutinas de pensamiento dentro de la planeación de actividades principalmente para la exploración de conocimientos previos.</li> <li>- Fortalecer procesos de planeación bajo en Enfoque Metodológico del EpC.</li> </ul>   |



**Figura 21.** Implementación rutina de pensamiento “Veo, pienso me pregunto” CR II.

### 5.5.4 Ciclo de Reflexión III Hacia la Enseñanza para la Comprensión y Lesson

#### Study como medios para potenciar la Práctica de Enseñanza

Este ciclo continúa identificado con color amarillo dado que la D.I. aun se encontraba tomando decisiones que orientaran el desarrollo de la investigación respecto cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza con el fin de dar una ruta que orientara la transformación de esta.

**Tabla 9.**

#### Ciclo de Reflexión III



**Área:** Español y Literatura

**Fecha de implementación:** 20 al 23 de agosto de 2019

**Foco:** Desarrollo de habilidades comunicativas para la comprensión de Sistemas simbólicos de Comunicación

**Tema:** Mensajes cifrados

**Habilidades a fortalecer:** Observar – Descifrar. Otras desarrolladas en el ciclo: Contrastar- Comparar (Desarrollo implícito)

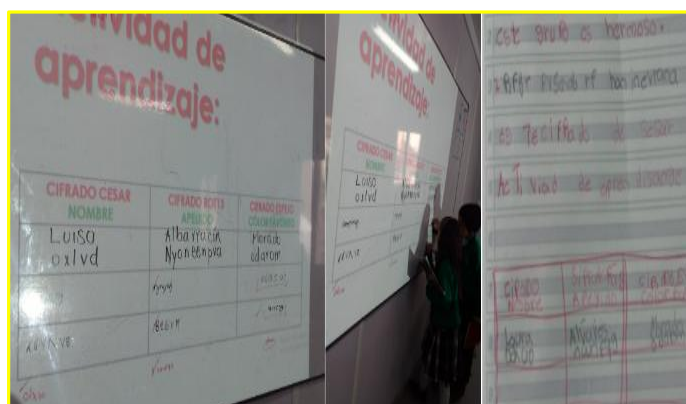
| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN  | EVALUACIÓN   | REFLEXIÓN  |
|---|---|--|--|
| <p>La planeación de este se continúa haciendo bajo la <b>rejilla</b> mencionada en ciclos anteriores (<i>Anexo 21</i>), tomando como base documentos del <b>Macro currículo</b> como los Derechos Básicos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje para grado tercero, del meso currículo: el <b>Plan de Estudios de la Institución</b> donde la docente desarrolla su práctica de enseñanza. De acuerdo con el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión se diseñaron cuatro metas: una de contenido, una de método, una de propósito y otra de comunicación. La docente planea para esta sesión <b>9 actividades</b></p> | <p>Nuevamente la docente implementa en su sesión <b>rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”</b> a la cual los estudiantes responden de manera positiva, algunos hacen comentarios como “que chévere, vamos a ver y a pensar” otros “profe cierto que cada paso es diferente”, esto lleva a la docente a identificar quienes de sus estudiantes ya han comprendido la dinámica de la estrategia aplicada. Durante la implementación la docente también tiene en cuenta las observaciones hechas por sus pares en el ciclo de reflexión anterior, referente a la <b>postura de sus brazos</b> cuando sus estudiantes están interviniendo en el desarrollo de las actividades lo cual hace parte del lenguaje corporal de maestro. De la misma manera la docente hace la <b>recolección</b></p> | <p>La implementación de la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” tuvo por parte de los estudiantes mejor entendimiento de cada una de las acciones: ver, pensar, preguntar. Se dio cumplimiento al propósito: - los estudiantes <b>siguieron las instrucciones</b> para el desarrollo de la rutina, primero vieron la imagen, luego pensaron y por último se preguntaron. - <b>participaron</b> y dieron sus <b>aportes</b> a las preguntas hechas por la docente: ¿que ven? " un niño frente al tablero, una camisa azul, un tablero, unos números, unas letras, una pared" ¿qué piensan? "que el niño esta aburrido, que el niño no entiende lo que está haciendo, que al</p> | <p>La planeación tuvo que ser modificada en cuanto a la explicación ya que se hizo necesario explicar más una vez a algunos estudiantes el modo de descifrar o escribir un mensaje cifrado mediante el cifrado ROT13 ya que a algunos les costó trabajo más que a otros su comprensión, sin embargo en la actividad individual manifestaron gusto y dominio del mismo, de cierto modo esto se vio favorecido también por el uso de material tecnológico a través de la proyección de todas las actividades y el material de apoyo haciendo uso del video beam.</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>a través de las cuales se pretende dar cumplimiento de los resultados previstos de aprendizaje, comprender, identificar y mencionar el uso de los mensajes cifrados.</p> | <p><b>de evidencias</b> a través de fotografías de cada uno los momentos de las actividades de manera cuidadosa, de modo que la evidencia permita visibilizar la comprensión de saberes enseñados por parte de la docente.</p> <p><b>Explicó y guio el desarrollo de las actividades</b> Rutina de pensamiento, la Conceptualización y propició la participación de los estudiantes en dos retos que pretendían evidenciar la comprensión del uso de los mensajes cifrados de manera individual y grupal, por último también se planeó una última actividad involucrando a los padres de familia.</p> <p>Para lo anterior tuvo en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento en cada una de las actividades implementadas, estas son detalladas en la columna de evaluación.</p>  | <p>niño no le gustan las matemáticas, que al niño lo regañaron y lo pusieron en el tablero?," ¿qué se preguntan? "¿quién le puso ese ejercicio al niño? ¿qué dice en ese mensaje? ¿por qué el niño esta aburrido?</p> <p>Las <b>habilidades de pensamiento</b> que desarrollaron los estudiantes fueron <i>observación</i> en la rutina de pensamiento, <i>contrastaron</i> y <i>compararon</i> sus respuestas frente al uso de mensajes cifrados a su vez desarrollando procesos de <b>autoevaluación</b> y <b>coevaluación</b> (Figura 23) y los tipos de cifrados usados para esto, finalmente <i>usaron</i> y <i>resolvieron</i> mensajes cifrados en familia.</p> <p>En las actividades de aprendizaje propuestas en asamblea se evidenció <b>participación</b> de la gran mayoría de los estudiantes mostrando dominio del tema abordado. (Figura 23)</p> | <p>Los estudiantes manifestaron interés por el desarrollo de la rutina de pensamiento respecto de los comentarios ya mencionados.</p> <p>El desarrollo de trabajo colaborativo con las Docentes pares de la maestría le permitió a la D.I conocer la opinión profesional respecto de su trabajo y así mismo tomar estas observaciones como oportunidad de mejora y/o fortalecimiento de sus prácticas de enseñanza desde cada una de las acciones constitutivas.</p> |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>  | <p>Se hace socialización de rejillas con el grupo de asesoradas del Profesor Gerson Maturana, en el marco de una de las clases de Seminario de Investigación III mediante matriz DOFA, la Docente- Estudiante Marcela Díaz refiere: en Debilidades: "Ampliar la explicación de la casilla 3 porque no se evidencia el proceso del pensamiento del estudiante" "el cumplimiento del propósito no se visibiliza en las evidencias en Oportunidades: "Visibilizar por medio de audios o videos los saberes previos, porque escucharlos es una evidencia más significativa que las conclusiones de la profesora" dado que en el primer ciclo la docente investigadora notó que debía ser más cautelosa con la recolección de evidencias, se percató de hacerlo en los ciclos 2 y 3 pero en la socialización de las rejillas con las compañeras del grupo de asesoradas de acuerdo a la matriz mencionada anteriormente se hace evidente que continua siendo una debilidad.</p> <p>En Fortalezas: define un foco de la lección, implementa el uso de herramientas tecnológicas, modifica la planeación en el transcurso de la implementación, incluye el contexto de sus estudiantes en las aclaraciones, realiza aclaraciones individuales y grupales en el momento pertinente, la actividades se organizan adecuadamente ya que tiene un orden pertinente para que los estudiantes comprendan, organiza el proceso de escritura adecuadamente, primero un borrador y posteriormente un escrito final, transversaliza los saberes, el trabajo individual, en parejas y en grupo fomenta la interiorización del conocimiento". En Amenazas: "los textos bridados a los estudiantes</p> |   |  |

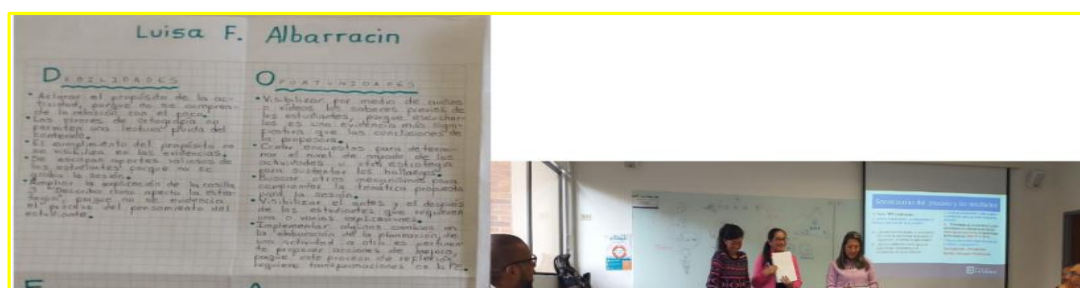
|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | <p>segan el proceso que el profesor ha diseñado. La docente par se refiere al texto guía que la Docente investigadora usa en clase para apoyar su trabajo, sin embargo, cabe aclarar que estos textos son dados por el MEN para su uso.</p>  |
| <b>PROYECCIÓN</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La D.I. determina dar continuidad a la implementación de la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” de acuerdo con la respuesta de los estudiantes frente al desarrollo de esta, en tanto que también le permitió visibilizar comprensiones de los estudiantes.</li> <li>- Desarrollar una consulta bibliográfica frente a la EpC para continuar fortaleciendo su adopción en el proceso de planeación.</li> <li>- Continuar con el trabajo colaborativo frente a la planeación de los ciclos de reflexión.</li> </ul> |



**Figura 22.** Implementación rutina de pensamiento “Veo, pienso me pregunto” CR III.



**Figura 23.** Actividad de aprendizaje CR III.





**Figura 24.** DOFA del CR III. Lesson Study en el marco del Seminario de Investigación III.

### 5.5.5 Ciclo de Reflexión IV Avanzando en EpC, Transformando la Práctica de Enseñanza

Este quinto ciclo ya se encuentra definido con color verde, dado que la D.I. tomó los elementos que brindan una ruta a seguir en el curso de la investigación, entre estos una mejor conceptualización respecto la implementación del Enfoque de la EpC y de esta manera empezar transformar la P.E bajo los mismos.

**Tabla 10.**

#### *Ciclo de Reflexión IV*



**Área:** Español y literatura

**Fecha de implementación:** 25 al 28 de octubre de 2019

**Foco:** Desarrollo de habilidades para la Organización de secuencias de ideas que comprenden un texto

**Tema:** Oraciones simples

**Habilidades por fortalecer:** Organizar- Producir Otra fortalecida en el ciclo: Identificar- (Desarrollo implícito)

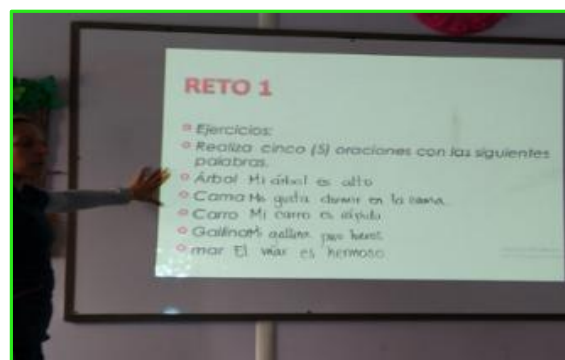
| PLANEACIÓN   | IMPLEMENTACIÓN  | EVALUACIÓN  | REFLEXIÓN   |
|--|---|---|---|
| La planeación es elaborada en la misma <b>rejilla</b> de los ciclos anteriores (Anexo 13) teniendo en cuenta los | Durante la primera actividad planteada para la activación de los saberes previos de los estudiantes, la docente implementó nuevamente una | En el primer momento “veo” algunos de sus estudiantes aportaron: “veo” veo una niña y un niño, veo un rodadero, | Reflexión y/o cambios a implementar durante el desarrollo de este ciclo y de acuerdo con las observaciones hechas |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>parámetros indicados en los documentos base del <b>Macro currículo:</b> Derechos Básicos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, del meso currículo el <b>Plan de Estudios de la Institución</b> donde la docente desarrolla su práctica de enseñanza. Organizada también la planeación con <b>cuatro metas de desempeño:</b> una de contenido, una de método, una de propósito y otra de comunicación. La docente planea para esta sesión <b>10 actividades</b> con el fin de dar cumplimiento a los Resultados previstos de aprendizaje, con una duración de 4 sesiones de 90 minutos cada una. Cabe aclarar que, de las 10 actividades planeadas, 7 tienen la total participación de los estudiantes, las cuales han sido denominadas “retos, 1, 2, 3...” Es entonces, el papel de la docente investigadora, una guía frente al trabajo desarrollado por sus estudiantes. Así mismo dentro de su planeación la docente hace uso de los recursos tecnológicos como el video beam para apoyar su trabajo en el aula.</p> | <p><b>rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”</b> a través de la proyección por medio de video beam, de una imagen de un parque infantil y es en este momento, en donde la docente empieza a evidenciar en sus estudiantes mucha más claridad y apropiación en cada uno de los momentos de la rutina. (Figura 25) Para la actividad dos la docente orienta el primer reto donde los estudiantes a partir de palabras dadas deben crear oraciones, esto con el fin de observar conocimientos previos acerca de la estructura de la oración y esto da paso al desarrollo de la tercera actividad donde la docente explica propiamente la estructura de la oración tenido en cuenta conceptos ya vistos (verbo, sustantivos y adjetivos) Las actividades 5, 6, 7, 8, 9 y 10 dado que estaban plantadas como retos, la docente favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de estas y a su vez el papel de <b>la docente es guía, orienta el trabajo.</b> Figuras (Figuras 26 a la 30)</p> | <p>columpios, bicicleta”, “veo pasto y flores”, “veo caballitos de empujar, veo una niña montando bicicleta”, veo una niña montando columpio”, “veo un globo con corazones”, veo unas escaleras con forma de dinosaurio. En el segundo momento “Pienso” algunos estudiantes declararon:” Pienso que ese lugar es divertido,” pienso que todos los niños se están divirtiendo”, “pienso que es un lugar bonito”, “pienso que a esos niños les gusta estar en el parque”, “pienso que el rodadero es muy grande”. Y en un tercer momento “Me pregunto: algunos estudiantes aportaron:” me pregunto que están hablando los niños que están en el rodadero”, “me pregunto si ese globo se le soltó a algún niño”, “me pregunto qué pensarán los niños que están en ese parque”, “me pregunto qué tan grande es ese parque”, “me pregunto porque el caballo esta fuera del carrusel”. Nótese entonces la claridad de los <b>aportes de los estudiantes a cada uno de los momentos a la rutina,</b> este es un indicador que la docente investigadora toma por un lado como <b>visibilización de los pensamientos de los estudiantes</b> y por otro como su nombre lo dice una “rutina” que ha ido desarrollando con su aplicación habilidades de observación, de análisis y pregunta en ellos mismos. La docente nota que, pese a que se planteó e</p> | <p>por sus pares en el ciclo anterior, la docente investigadora se percata de ser más cuidadosa al momento de hacer la recolección de evidencias y que estas permitan visibilizar las comprensiones de los saberes enseñando a sus estudiantes. Es importante tener en cuenta para la planeación de los próximos ciclos de reflexión, no planear más de 6 o siete actividades, ya que en los ciclos 3 y 4 el desarrollo de la planeación tomó más tiempo del planeado y el requerido, sin embargo vale la pena mencionar que los estudiantes manifestaron gusto e interés por el desarrollo de las actividades, cuando la maestra daba por finalizada alguna sesión algunos de los estudiantes hicieron comentarios como “ay no profe sigamos que esta chévere” o “¿profe la otra clase seguimos trabajando en esta actividad?”, “otro ratico profe, porfa”.</p> <p>El uso de herramientas tecnológicas durante la implementación despertó interés por parte de los estudiantes en la participación y desarrollo de cada una de las actividades.</p> |
|---|---|---|--|

|                             |   |   |  |
|-----------------------------|---|---|--|
|                             |   | <p>implementó un amplio número de actividades, favoreció el <b>desarrollo de habilidades</b> como <i>identificar, producir y organizar</i> oraciones simples.</p> <p>La docente realiza para cada uno de los retos <b>evaluación mediante la retroalimentación</b> grupo a grupo.</p> |  |
| <b>TRABAJO COLABORATIVO</b> | Este ciclo de reflexión no fue sometido a trabajo colaborativo, sin embargo, la D.I realizó un análisis autocrítico de la experiencia y documento su análisis en la rejilla de planeación.  |   |  |
| <b>PROYECCIÓN</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminuir el número de actividades planeadas dado que esto afectó la optimización del uso del tiempo ya que la implementación de las sesiones del ciclo se extendió más de lo planeado</li> <li>- A partir de la consulta bibliográfica respecto de la EpC la docente determina que para el próximo ciclo de reflexión las actividades se deben planear en términos de Desempeños de Comprensión, basada en el Marco conceptual del mismo Enfoque.</li> <li>- Continuar haciendo uso de las herramientas tecnológicas para la implementación de los siguientes ciclos de reflexión, en la medida de lo posible.</li> </ul> |   |  |



**Figura 25.** Implementación rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” CR IV.



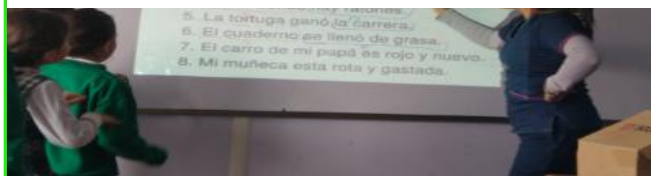
**Figura 26.** Docente investigadora realizando retroalimentación al *Reto 1 del CR IV*.



**Figura 27.** Estudiantes desarrollando el Reto 2 del CR IV.



**Figura 28.** Docente investigadora realizando retroalimentación al Reto 3 del CR IV.



**Figura 29.** Estudiantes desarrollando el Reto 4 del CR IV. v

**Figura 30.** Docente investigadora realizando retroalimentación al Reto 5 del CR IV.



**Figura 31.** Estudiantes desarrollando el Reto 6 del CR IV.

**Figura 32.** Estudiantes desarrollando el Reto 7 del CR IV.

### 5.5.6 Ciclo de Reflexión V Fortaleciendo EpC y Rutinas de pensamiento

Este ciclo de reflexión presenta un notable avance en la transformación de la P.E de la docente investigadora frente a la planeación de Desempeños de Comprensión de acuerdo con las cuatro fases progresivas de estos y la implementación de la rutina de pensamiento como estrategia de visibilización de conocimientos previos respecto del tema a abordar.

**Tabla 11.**

*Ciclo de Reflexión V*



**Área:** español y Literatura

**Fecha de implementación:** 29 al 31 de octubre de 2019

**Foco:** Desarrollo de habilidades para la Producción de textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales

**Tema:** La coma

**Habilidades por fortalecer:** Observar- Identificar –Argumentar (Desarrollo implícito)

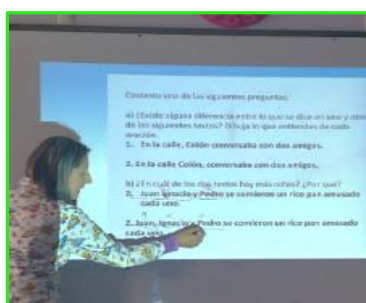
| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN   | EVALUACIÓN   | REFLEXIÓN  |
|---|--|--|--|
| <p>Planeación registrada en la misma <b>rejilla</b> de ciclos anteriores (Anexo 7), se tienen en cuenta documentos guía del <b>Macro currículo</b> como los Derechos Básicos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje para grado Tercero, del meso currículo el <b>Plan de Estudios de la Institución</b> donde la docente desarrolla su práctica de enseñanza. Esta rejilla está compuesta por <b>cuatro metas de desempeño:</b> una de contenido, una de método, una de propósito y otra de comunicación. A partir del Enfoque de la EpC se tiene en cuenta nuevos elementos para la planeación: <b>Fases o Etapas Progresivas de los Desempeños de Comprensión</b> ya no se</p> | <p>Las actividades fueron desarrolladas de acuerdo con lo planeado sin ningún tipo de modificación. En la actividad 1 - etapa exploratoria la docente haciendo uso de material tecnológico proyecta la imagen para la <b>rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”</b> explica la dinámica de la actividad, esta ya es la cuarta oportunidad de implementación de esta estrategia (<i>Figura 33</i>). En la actividad 2- etapa de investigación guiada con <b>apoyo de material tecnológico</b> proyecta un video y de esta manera apoya su <b>explicación magistral</b> y aclara dudas acerca del tema a sus estudiantes. En la actividad 3- etapa investigación guiada y teniendo en cuenta lo observado en el video, la docente <b>guía</b> la actividad, apoyados en el libro de trabajo pagina 138, (Vamos a</p> | <p>El trabajo frecuente de la rutina de pensamiento (veo, pienso y me pregunto) en los ciclos 2, 3, 4, y el presente, ha permitido a los estudiantes familiarizarse con el mismo y de esta manera cada vez tener más claro el <b>cumplimiento de cada una de las acciones: VER, PENSAR Y PREGUNTARSE.</b> La imagen del texto sin signos de puntuación permitió a los estudiantes analizar y hacer conexión con <b>saberes previos</b> acerca del uso de los signos de interrogación. Para la actividad de activación de saberes previos la docente proyecta a través del video beam una imagen de un verso del poema “Tres bellas”, con la particularidad que este se encuentra sin ningún tipo</p> | <p>Planear menos actividades para la sesión favoreció por un lado la implementación total de estas y por otro, el cumplimiento de los resultados previstos de aprendizaje para cada una, así mismo optimizar tiempos y dinámicas con los estudiantes en el aula de clases, a diferencia de ciclos anteriores este de desarrolló en 6 actividades y 2 sesiones de clase de 90 minutos.</p> <p>El hecho de diseñar clases bajo el marco de la EpC permite tanto a la D.I. como al estudiante tener un horizonte amplio del proceso de enseñanza aprendizaje, a la D.I. le permite diseñar, implementar y evaluar procesos de manera diferente y puntual, de acuerdo con el planteamiento de cada</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>enumeran las actividades si no son denominadas de acuerdo a dichas fases: <i>etapa exploratoria</i> (2 actividades), <i>etapa de investigación guiada</i> (3 actividades) y <i>proyecto final de síntesis</i> (2 actividades) , por tanto para este ciclo se planearon 6 desempeños a través de las cuales se pretende dar cumplimiento a los Resultados previstos de aprendizaje, con una duración de 2 sesiones de 90 minutos cada una.</p> <p>En la etapa exploratoria se plantea nuevamente una rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” con el fin de activar saberes previos en los estudiantes y desarrollar en ellos la observación detallada y habilidades que ya han sido mencionadas anteriormente, en la etapa de investigación guiada se hace la observación de un video el cual se proyecta dos veces, en la primera de manera completa y en la segunda es pausado a medida que la docente apoya su explicación en este y aclara dudas de sus estudiantes, una segunda actividad de esta fase es análisis y conceptualización, trabajo apoyado en el libro guía de los estudiantes en el cual sobre la lectura de un texto los estudiantes deberán hacer uso correcto de la coma como signo grafico de puntuación y finalmente la fase de proyecto final de síntesis en donde hay un trabajo individual con</p> | <p>aprender lenguaje, (Libro del estudiante, Ministerio de Educación Nacional, 2017) la docente hacer retroalimentación a la actividad mediante diapositiva proyectada (<i>Figura 34</i>).</p> <p>Durante las actividades 4,5,6 y 7 como se mencionó anteriormente, el papel de la docente es guía en el desarrollo de las estas, orientado a sus estudiantes al cumplimiento de los RPA propuestos.</p> | <p>de signo de puntuación, los estudiantes sorprendieron a su docente ya que casi de manera inmediata hicieron comentarios como: “ojo, silencio primero vamos a ver, luego pensar y ahí si preguntar, cierto profe” o “si! ¡rutina de pensamiento! Y así lo cumplieron, tanto que el objetivo principal era que ellos mismos se dieran cuenta de la falta de los signos de puntuación (<b>autoevaluación y coevaluación</b>) y principalmente de la coma y esto sucedió prontamente, es así como la docente investigadora una vez más confirma la <b>buena aplicación y el uso de estas rutinas</b> y las habilidades desarrolladas en sus estudiantes durante este tiempo.</p> <p>En la actividad 4 de la fase de investigación guiada la docente logró evidenciar comprensiones por parte de los estudiantes que participaron en el reto (<i>Figura 35</i>) en las respuestas dadas se denota <b>desarrollo de habilidades de pensamiento como identificar</b> la coma en la oración y <i>argumentación</i> del uso de esta como signo ortográfico, proceso evidenciado a su vez en la actividad 6 de la fase de proyecto final de síntesis (<i>Figura 36</i>).</p> <p>Durante el desarrollo de cada una de las actividades la docente desarrolla <b>procesos de evaluación mediante retroalimentación</b> de</p> | <p>actividad teniendo claridad en cuanto a un foco, unos Resultados previstos de aprendizaje planeados desde un contenido, un método, un propósito y una manera de comunicarlo y hacerlo visible a través de sus pensamientos.</p> <p>La docente investigadora ya en esta etapa del ciclo 5 ha alcanzado grandes logros en cuanto a que ha transformado su práctica de enseñanza durante el desarrollo y análisis de estos ciclos, su manera de planear, de implementar y de evaluar. Desde la planeación es más rigurosa, tiene en cuenta el número de actividades y ha fortalecido ciclo a ciclo sus planeaciones basada en el Enfoque de la EpC, desde la implementación hace uso de material de material tecnológico en todos los ciclos e implementar estrategias que generen interés por parte de sus estudiantes y le permitan visibilizar las comprensiones de ellos y en cuanto a la evaluación, la hace de manera continua a través de la retroalimentación procurando que sea individual y grupal, esta descripción hace parte de la transformación a este punto de la P.E de la docente investigadora.</p> |
|--|--|---|--|

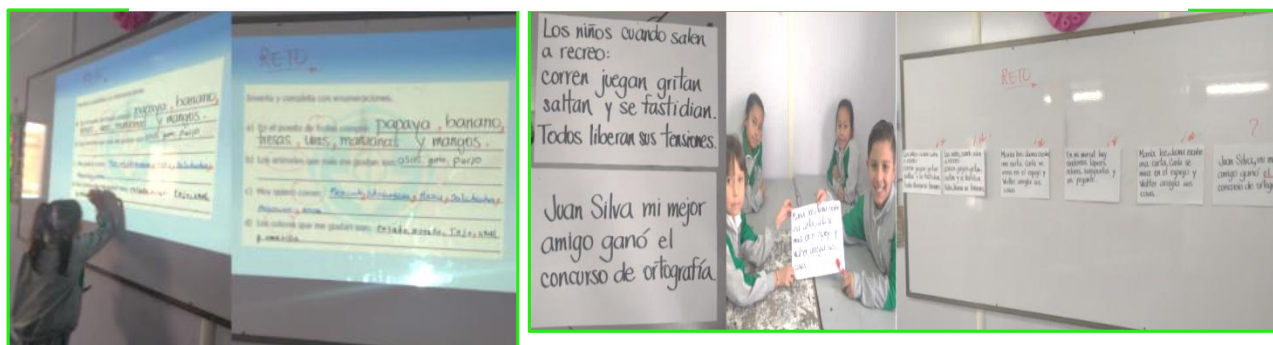
|  |   |                                   |  |
|--|---|-----------------------------------|--|
| <p>texto en el cual se desarrollan las competencias argumentativa, propositiva e interpretativa y una última actividad grupal donde en un texto corto dado por la docente los estudiantes deben ubicar en un texto la como reconociendo su función e importancia como signo de puntuación.</p> |   | <p>manera grupal. (Figura 37)</p> |  |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>   | <p>Este ciclo no fue planeado ni analizado a partir del trabajo colaborativo, sin embargo, la D.I. desarrollo de manera individual algunas de sus fases, entre estas, el análisis autocritico y de esta manera identificar fortalezas y cambios en sus acciones y por tanto los procesos de comprensión de sus estudiantes.</p> |                                   |  |
| <p><b>PROYECCIÓN</b></p>   | <p>Continuar planeando las actividades como Desempeños de Comprensión a partir del Marco Conceptual de la EpC como fases progresivas de los mismos.</p>   |                                   |  |



*Figura 33.* Implementación rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” CR V.



**Figura 34.** Docente investigadora realizando retroalimentación a la actividad 3 de la Fase de investigación guiada del CR V.



**Figura 35.** Estudiante desarrollando actividad 4 del CR V.

**Figura 36.** Actividad 6 de la Etapa Final de Síntesis CR V, material entregado por la docente, actividad desarrollada por un grupo de estudiantes, actividad ya desarrollada por el grupo en general.

### 5.5.7 Ciclo de Reflexión VI

#### Fortaleciendo EpC ahora en Matemáticas

Este ciclo de reflexión se caracteriza porque pese a que no pudo ser implementado, representa un aporte de construcción para el proceso de transformación de la P.E de la docente investigadora frente a su enriquecimiento conceptual para desarrollar mejores procesos de enseñanza de la asignatura de matemáticas.

#### Tabla 12.

#### Ciclo de Reflexión VI





**Área:** Matemáticas

**Fecha de planeación:** 05 de noviembre de 2019.

**Foco:** Desarrollo del pensamiento numérico variacional

**Tema:** Repaso de tablas de multiplicar

**Habilidad Por Fortalecer:** Comunicación –Formulación y resolución de problemas

| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN   | EVALUACIÓN   | REFLEXIÓN   |
|---|--|--|---|
| <p>Planeación registrada en la <b>rejilla</b> de los ciclos anteriores (<i>Anexo 15</i>) y bajo los documentos base del <b>Macro currículo:</b> Derechos Básicos de aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas para grado tercero, del meso currículo el <b>Plan de Estudios de la Institución</b> donde la docente desarrolla su práctica de enseñanza. Este ciclo fue planeado de manera muy detallada teniendo en cuenta:</p> <p><b>-Elementos de la EpC: 4 metas de comprensión (una de método, una de contenido, una de propósito y una de comunicación)</b></p> <p><b>-etapas de los desempeños de comprensión</b> en coherencia con el tipo de evaluación a ese desempeño.</p> <p>-también se tuvo en cuenta qué <b>habilidad del pensamiento</b> se pretendía desarrollar con ese desempeño.</p> <p>Etapas exploratoria: 2 actividades, evaluación informal, habilidad de pensamiento a desarrollar: conocimiento.</p> <p>Etapas de investigación guiada: 1 actividad, valoración formal, coevaluación y</p> | <p>Este ciclo no se implementó en la fecha planeada debido a que ya se estaba finalizando el año escolar y por el tema de la contingencia de la reestructuración de la planta física del colegio, el calendario académico sufrió modificaciones, ni en la fecha reprogramada. La docente para el año 2020 asumió carga académica nuevamente de grado tercero y siguiendo el plan de estudios del área de matemática y el calendario académico había planeado implementarlo en la semana del 24 al 27 de marzo, pero debido a la emergencia sanitaria que obligó a la ciudadanía a permanecer en aislamiento obligatorio no se pudo implementar.</p> <p>Sin embargo, elementos de este ciclo fueron tomados para trabajar de manera virtual pero ya no a cargo de la docente, ya que este también fue uno de los cambios durante el trabajo virtual, a la docente se le asignó la planeación virtual de las áreas español, ciencias sociales y ética.</p> | <p>La modalidad de evaluación es descrita en la planeación mas no se llevó a cabo dado que el ciclo no fue implementado. En la planeación de este ciclo se especifica para cada una de las actividades el <b>tipo de evaluación: formal, informal, autoevaluación, coevaluación o retroalimentación.</b></p> | <p>Pese a que el ciclo no pudo ser implementado por las razones ya expuestas, vale la pena presentarlo ya que para la docente investigadora la planeación de esta rejilla marcó un momento significativo en este proceso de la transformación de la P.E. ya que la planeación de la mayoría de los ciclos los había construido para el área de Español y Literatura, como docente reconoce sus fortalezas y esta es una de ellas, la docente a lo largo de su trayectoria profesional siempre ha pertenecido al Área de Español liderando diferentes proyectos siendo este su campo de formación, el área de matemáticas no es su campo, pero aun así lo asume con responsabilidad y esta es una muestra de ello, para la elaboración de esta rejilla realizó una consulta bibliográfica detallada y orientada al desarrollo de habilidades de esta áreas, basada en documentos del Macro currículo como los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje de Matemáticas de grado tercero, posteriormente la docente construye de una narrativa de su consulta y es socializada con su asesor.</p> <p>Realmente fue un reto bastante representativo para la docente, ya que de manera autónoma amplió y</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>retroalimentación, habilidad de pensamiento a desarrollar: comunicación y razonamiento. Etapa final de síntesis: 1 actividad, evaluación formal, coevaluación y retroalimentación, habilidad de pensamiento a desarrollar: razonamiento, modelación, formulación y resolución de problemas.</p> |   |  | <p>aclaró su panorama acerca de los procesos de enseñanza de las matemáticas, abordando a su vez el desarrollo de habilidades de pensamiento en esta área.</p> |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>   | <p>Esta rejilla de planeación fue valorada en el método de Lesson Study en el marco del Seminario de investigación III, en plenaria con 17 compañeros que cursaban dicho seminario, algunos de sus aportes a la planeación de este ciclo fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo planeado con detenimiento.</li> <li>-Claridad de la planeación de actividades, evidencia conocimiento de las categorías de los desempeños para diseñar actividades.</li> <li>-Propone actividades que llamen la atención de los estudiantes como la rutina de pensamiento, además provocativa con la imagen de las galletas.</li> <li>-Busca estrategias diferentes a la repetición para enseñar las tablas de multiplicar (tabla pitagórica)</li> <li>-Hubiera podido planear más actividades ya que las metas de comprensión y el tema lo permiten.</li> </ul> |  |  |
| <p><b>PROYECCIÓN</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanecer en la planeación de Desempeños de comprensión como fases progresivas de los mismos.</li> <li>- Continuar planeando ciclos de reflexión en torno a la enseñanza de las matemáticas y de esta manera fortalecer la práctica de enseñanza de la D.I.</li> <li>- Para la planeación de los próximos ciclos de reflexión la Docente investigadora a partir de las observaciones hechas por los Jurados en la Primera Defensa del proyecto, decide empezar a hacer un trabajo minucioso respecto del Desarrollo de Habilidades de pensamiento, para esto una revisión bibliográfica reflejada en los siguientes ciclos.</li> </ul>  |  |  |

### 5.5.8 Ciclo de Reflexión VII Construyendo Estrategias Didácticas en Ciencia Naturales

A partir de este ciclo de reflexión se evidencia un paso a paso frente a la consolidación del Desarrollo de Habilidades de Pensamiento en donde a partir de la consulta bibliográfica desarrollada por la D.I logra hacer un proceso de articulación entre el Modelo de Enseñanza de habilidades de Beyer y las Fases progresivas de los Desempeños de Comprensión

Tabla 13.

## Ciclo de Reflexión VII



**Área:** Ciencias Naturales

**Fecha de planeación:**

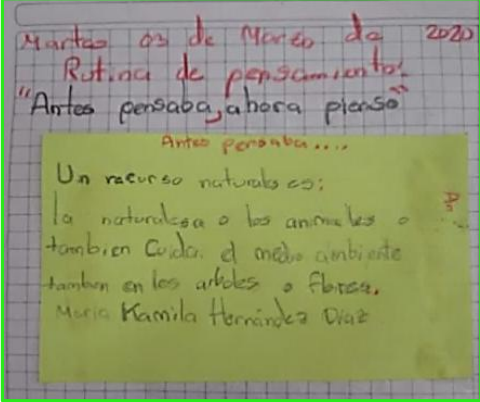
**Foco:** Desarrollo del pensamiento científico

**Tema:** Recursos naturales

**Habilidades Por Fortalecer:** Explorar-Clasificar -Observar. Otra habilidad fortalecida: Argumentar

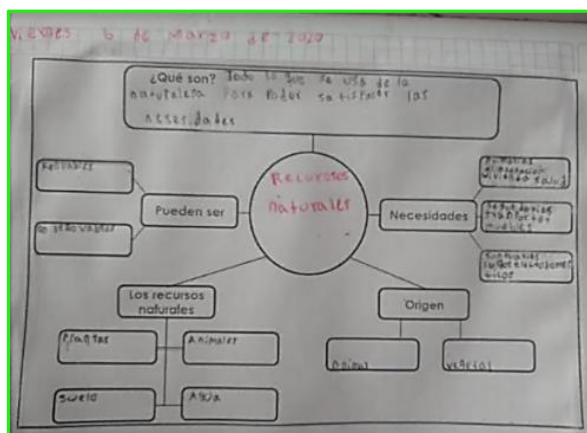
| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN  | EVALUACIÓN   | REFLEXIÓN  |
|---|---|--|--|
| <p>La planeación de este ciclo se hizo bajo la misma <b>rejilla</b> de los ciclos anteriores (<i>Anexo 16</i>) y se construyó como una <b>estrategia didáctica</b> precisamente en el marco del Seminario de Énfasis Investigativo Estrategias Didácticas para el desarrollo del Pensamiento IV Semestre. Dado que no se habían planeado ciclos anteriores desde el área de Ciencias Naturales, para este se tuvo en cuenta.</p> <p>Para este ciclo como se tomaron como base los documentos del <b>Macro currículo:</b> Derechos Básicos de Aprendizaje y Estándares básicos de competencias de ciencias naturales para grado tercero.</p> <p>Adicionalmente la docente en el marco del seminario de Estrategias Didácticas hizo una revisión a los conceptos estructurantes de la asignatura en dichos documentos y el <b>Plan de estudios de la Institución</b> donde lleva a cabo su práctica de enseñanza.</p> | <p>Durante este ciclo empezaron a surgir cambios es este aspecto, ya que solo 4 de las 5 actividades planeadas se pudieron implementar de manera <b>presencial</b> ya que, debido a la medida de aislamiento social obligatorio por la emergencia sanitaria, la implementación del <b>ciclo</b> se hizo de manera <b>virtual</b>.</p> <p>Para la primera actividad la docente implemento <b>la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”</b> haciéndole una pequeña adaptación, el antes pensaba la implementó al inicio y no al fin de a las sesiones, explicando a los estudiantes “qué pensaban en ese momento acerca de”.</p> <p>En la segunda actividad la docente apoyo su explicación y la <b>conceptualización del tema a través de un video</b>, el cual proyecto dos veces, la primera vez sin pausas y la segunda lo iba pausando para ir aclarando conceptos y dudas alrededor del mismo.</p> <p>En la tercera actividad basada en lo visto en el video y lo explicado de su parte, hace entrega a cada uno de sus estudiantes de un organizador grafico vacío, para que de acuerdo con el tema y a indicaciones dadas por ella misma fuera diligenciado.</p> | <p>La implementación de esta rutina de pensamiento permitió a la docente <b>visibilizar que presaberes</b> traían consigo los estudiantes acerca de los recursos naturales, de hecho, sus respuestas se acercaban bastante al tema que iba a ser abordado en el ciclo (<i>Figura 37</i>) se presenta la oportunidad para desarrollar procesos de <b>autoevaluación</b> y <b>retroalimentación</b> a cada uno de los estudiantes.</p> <p>Luego de la proyección del video y la <b>explicación</b> por parte de la docente, uno de sus estudiantes responde a la pregunta ¿qué entendiste del video y de la explicación? Su respuesta fue clara y cercana a lo señalado por la docente, esta evidencia se tomó en <b>audio y se transcribió</b> (<i>Figura 39</i>).</p> <p>El uso del uso de organizador grafico permitió a los estudiantes tener un aprendizaje visual, favoreció los procesos de representación, referenciación y asociación, una vez terminado de completar</p> | <p>Planear un ciclo como estrategia didáctica fue un verdadero reto para la docente investigadora, pues desde su perspectiva y en este punto de la investigación, considera que es uno de sus ciclos mejor elaborados en pro de la transformación de su práctica de enseñanza, pues este ciclo particularmente tiene bastantes fichas de ese rompecabezas que hacer parte este proceso:</p> <p>La docente logró articular elementos de la EpC con el modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento propuesto por Beyer (<i>Figura 9</i>), también halló coherencia entre cada una de las acciones constitutivas de la P.E y los Elementos constitutivos de la estrategia didáctica (<i>Figura 46</i>) en esta figura se encuentra un gráfico en donde se evidencian comprensiones de la docente frente al tema, como producto de la implementación de este ciclo la docente escribió el artículo “Análisis a los elementos constitutivos</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>Para este ciclo también se contemplaron los Elementos de la estrategia Didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Contexto,</li> <li>2. Fundamentos Teóricos,</li> <li>3. Propósitos,</li> <li>4. Acciones,</li> <li>5. Evaluación y Reflexión.</li> </ol> <p>Estos, serán ampliados en la columna de Reflexión y/o cambios.</p> <p>Siguiendo las observaciones hechas por el Jurado en la primera defensa de este proyecto de investigación, para este ciclo se consideró planear las <b>etapas progresivas de los desempeños</b> de comprensión en coherencia con el <b>Modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer (1998) (Figura 9)</b></p> <p>Etapa exploratoria (EpC) + Fase de introducción (Beyer), 2 actividades de 15 y 40 cada una, tipo de evaluación informal, coevaluación, retroalimentación.</p> <p>Etapa investigación guiada (EpC) +Fase de practica guiada, aplicación independiente, transferencia o elaboración (Beyer), 2 actividades de 25 y 30 minutos cada una, tipo de evaluación autoevaluación, coevaluación, retroalimentación, formal.</p> <p>Etapa final de síntesis (EpC) + Fase de Uso autónomo (Beyer), 1 actividad de minutos, autoevaluación, retroalimentación, formal.</p> |  | <p>este organizador la docente pregunto a los estudiantes quién de manera voluntaria pasaría al frente a explicarlo y de manera sorprendente muchos de los estudiantes querían pasar , pues habiendo hecho una nueva aclaración del tema sobre este elemento por parte de la docente y habiéndolo diligenciado en conjunto con los estudiantes , hubo más apropiación del tema (<i>Figura 39</i>). En la <i>Figura 40</i> se evidencia la <b>participación de los estudiantes</b> para explicar al grupo el tema a través de este organizador gráfico, <b>la intervención de los estudiantes</b> también fue tomada en <b>audio</b> y una de estas evidencias es el alcance de los resultados previstos de aprendizaje (<i>Figura 41</i>) así mismo quedó registrado en video.</p> <p>Durante la cuarta actividad la docente realiza <b>retroalimentación</b> grupo a grupo sobre la tabla de registro que se encontraban diligenciando (<i>Figura 42</i>) evidenciando el desarrollo de <b>habilidades de pensamiento científico</b> como la <i>observación</i> y la <i>clasificación</i>.</p> <p>Como se explicó anteriormente, debido al aislamiento social obligatorio la actividad 5 se evaluó de manera virtual, sin embargo, cabe aclarar que en la planeación inicial estaba programada para desarrollar en casa con la</p> | <p>de la estrategia didáctica desde los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza en el marco de un ciclo de reflexión” el cual la docente pretende publicar.</p> <p>La planeación explícita de habilidades de Pensamiento permitió a la docente evidenciar el desarrollo de estas a medida que se iban desarrollando las actividades, estas vistas en las respuestas de los estudiantes.</p> |
|---|--|---|---|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|  |   | <p>familia, muy pocos estudiantes hicieron envío de esta, apenas estábamos en un proceso de adaptación al trabajo virtual, en la Figura 42 se evidencia el trabajo enviado por uno de los estudiantes en la parte izquierda se observa el trabajo desarrollado en el cuaderno de artes, clasifiqué y dibujo recursos naturales (renovables y no renovables) y en el cuaderno de ciencias naturales creé un mensaje para el cuidado de estos recursos, actividad desarrollada en familia.</p> | <p>no renovables eran los que se podían agotar, se podían extinguir. Y los recursos renovables eran los que no se podían agotar si los usaban mal o algo así.</p> |
|   |   | <p><b>Habilidades desarrolladas</b> en este ciclo exploración, clasificación, observación, argumentación.</p>  |   |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>  | <p>Este ciclo fue sometido a retroalimentación mediante la metodología de Lesson Study en el marco del Seminario de Estrategias Didácticas, la compañera Adriana Rodríguez hizo las siguientes observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- VALORO: Usas el contexto para desarrollar la lección propuesta. Propones actividad en familia sin embargo puede dificultar la evidencia de la comprensión.</li> <li>- TE SUGIERO<br/>Que la actividad del video que no solamente socialicen sus comprensiones con un compañero, sino que también se puedan poner en plenaria para que se logre identificar los nuevos conocimientos.</li> <li>- ME PREOCUPA No evidencio con claridad cómo se alcanza el propósito diseñado, percibo que reconocen y clasifican los recursos, pero no cuáles son esenciales para la supervivencia en un ecosistema. Y que no se enuncia una meta de comunicación.</li> </ul> <p>Dichas observaciones fueron tenidas en cuenta y se hicieron los ajustes pertinentes al ciclo antes de implementarlo.</p> |  |   |
| <p><b>PROYECCIÓN</b></p>  | <p>Continuar con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La consulta bibliográfica respecto del Desarrollo de Habilidades de Pensamiento.</li> <li>- El desarrollo de estrategias didácticas.</li> <li>- Planeación de Desempeños de comprensión en coherencia con el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento.</li> </ul>  |  |   |

**Figura 37.** Implementación rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” (primera parte) CR VII.

**Figura 38.** Transcripción de audio tomado a Juan Sebastián, 8 años. CR VII.



**Figura 39.** Organizador gráfico “los recursos naturales”. CR VII.

**Figura 40.** Docente investigadora y estudiantes construyendo organizador gráfico. CR VII.

“primero, ¿qué son? todo lo que se usa de la naturaleza para satisfacer las necesidades de los seres humanos, segundo, necesidades primarias, alimentación, como alimentarse de animales, vegetales y otras cosas, vivienda cuando uno puede construir su casa y vivir ahí, salud lo que uno cocina y demás, y tercero origen vegetales y animales, animales son de los que uno puede alimentarse como la carne de res, vegetales son los que uno puede alimentarse como tomate, cebolla...”

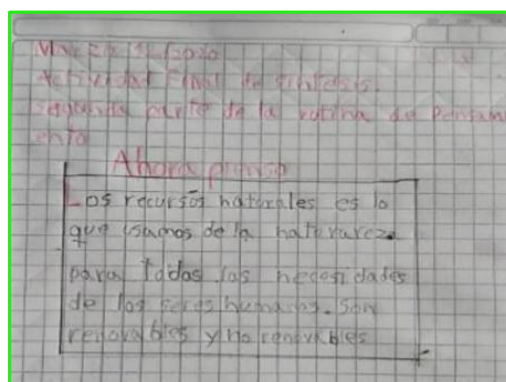
| ANEXO 2: Hoja de registro |                | Observemos nuestro entorno! |               |
|---------------------------|----------------|-----------------------------|---------------|
| RECURSO NATURAL           | ES IMPORTANCIA | ES UN RECURSO NATURAL       | ES UN RECURSO |
| ALIMENTACIÓN              | ALIMENTACIÓN   | ✓                           | ✓             |
| VIVIENDA                  | ALIMENTACIÓN   | ✓                           | ✓             |
| SALUD                     | ALIMENTACIÓN   | ✓                           | ✓             |

**Figura 41.** Transcripción de audio, tomado a Yustin, 8 años. CR VII.

**Figura 42.** Tabla de registro, actividad 4.CR VII.

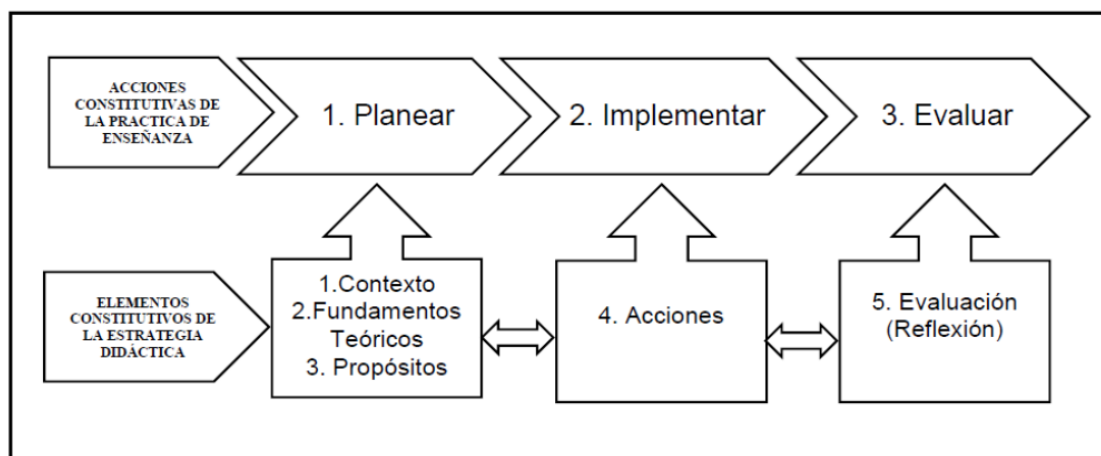


**Figura 43.** Actividad 5. CR VII.



**Figura 44.** Implementación rutina de pensamiento “Antes pesaba, ahora pienso” (Segunda parte. CR VII.

**Gráfico 1.** Elementos constitutivos de la Estrategia Didáctica para cada una de las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia (abril de 2020)

**Figura 45.** Gráfico elaborado por la docente investigadora para el artículo de su autoría “Análisis a los elementos constitutivos de la estrategia didáctica desde los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza en el marco de un ciclo de reflexión, marzo de 2020. Elaborado en el Marco del Seminario Estrategias Didácticas IV Semestre.

Este ciclo de reflexión presenta una planeación bastante amplia y concreta del Desarrollo de habilidades de pensamiento en tanto que se basa conceptualmente en el Modelo de Enseñanza de Habilidades de Beyer (1999), la Taxonomía de Marzano y la Taxonomía de Bloom, en coherencia con las Fases Progresivas de los Desempeños de Comprensión. Vale la pena hacer la claridad que este ciclo se implementó en la modalidad virtual de acuerdo con las condiciones de aislamiento obligatorio de salubridad.

**Tabla 14.**

*Ciclo de Reflexión VIII*



**Área:** Español y Literatura.

**Fecha de planeación:** 13 al 17 de abril de 2020.

**Foco:** Desarrollo de la dimensión semántica

**Tema:** Sinónimos y antónimos

**Habilidad por fortalecer:**

Taxonomía de Marzano (Nivel Cognoscitivo) Comprensión- Aplicación – Metacognición.

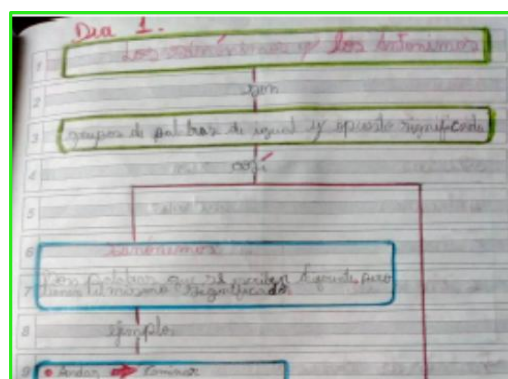
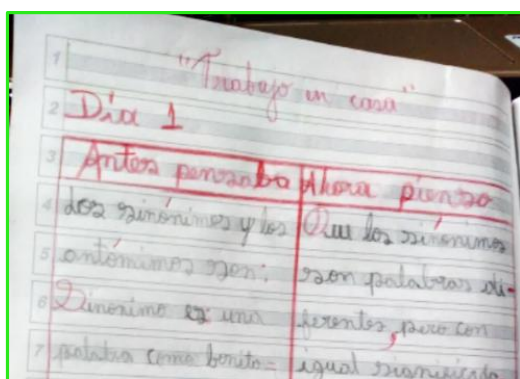
Taxonomía de Bloom (Objetivo – Habilidades desarrolladas) Reconocer Clasificar Usar

| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN   | EVALUACIÓN  | REFLEXIÓN Y/O CAMBIOS   |
|---|--|---|---|
| <p>La planeación de este ciclo se hace bajo la misma <b>rejilla</b> mencionada en los ciclos anteriores (<i>Anexo 17</i>) sin embargo este ciclo tiene una particularidad, y es el hecho de planear cada actividad para ser implementada y evaluada desde la virtualidad, debido a la medida de aislamiento obligatorio por emergencia sanitaria. Se toma como base documentos del <b>Macro currículo:</b> Derechos básicos de aprendizaje, Estándares básicos de competencias de lenguaje para grado tercero y el <b>Plan de</b></p> | <p>La docente para este ciclo creó un audio cuento con su voz y lo envió a sus estudiantes mediante correo electrónico, lo cual apoyo el desarrollo de este en casa. En esta acción, la docente poco pudo intervenir pues su trabajo en este ciclo estuvo enfocado directamente a una planeación detallada y a una evaluación personalizada de carácter cualitativo Su acompañamiento estuvo dado de manera virtual y muy limitado dado que en ese momento la docente por condiciones de conectividad de los mismos estudiantes no podía realizar <b>encuentros virtuales</b> sincrónicos sino por el contrario <b>asincrónicos</b>.</p> | <p>La evaluación de los saberes de los estudiantes se tornó un poco dispendiosa teniendo en cuenta la modalidad de trabajo, la virtualidad, la <b>valoración</b> se hace únicamente a través de <b>evidencias</b> del trabajo desarrollado que enviaron los estudiantes a través de correo electrónico a la docente, algunas de estas, no eran claras, otras no correspondían a lo que se solicitaba y esto hizo parte del proceso de adaptación al cambio por parte de los padres de familia. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes mostraron en</p> | <p>Es importante mencionar que este ciclo marcó un cambio relevante en el proceso de adaptación a la educación virtual, en cuanto a los procesos de evaluación. Dadas las condiciones y como parte de la flexibilización curricular, la institución en Consejo Académico toma la determinación de hacer modificaciones al Sistema Institucional de Evaluación Escolar SIEE, lo cual hace la docente acate la medida y evalúe este ciclo desde la evaluación cualitativa a través de la Escalera de la Retroalimentación de Daniel Wilson (2002)</p> |



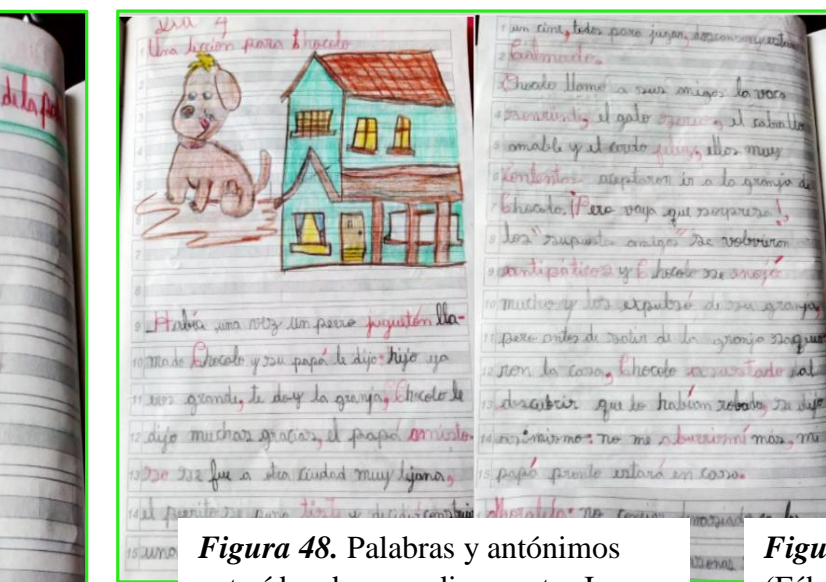
|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><b>Estudios</b> del Campo comunicativo de la Institución.</p> <p>La docente crea un <b>instructivo del ciclo</b>, que envió mediante correo electrónico a los padres de familia con el fin dar claridad para el desarrollo de este (<i>Anexo 3</i>) en el que se indica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-actividad a realizar y tiempo estimado para el desarrollo de esta</li> <li>-descripción y desarrollo de la actividad</li> <li>-evidencia del desarrollo de esta (fotografía o video)</li> <li>-fecha y orientaciones generales sobre la entrega del ciclo.</li> </ul> <p>Como <b>RPA se planean 4</b> metas de comprensión: una de contenido, una de método, una de propósito y una de comunicación.</p> <p>De la misma manera que en el ciclo anterior, la docente planeó cada una de las actividades a partir de las <b>etapas progresivas de los desempeños de comprensión</b> en coherencia con el <b>Modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer</b> (1998) y para este ciclo tuvo en cuenta un elemento más con el fin de tener más claridad acerca del desarrollo de habilidades, para cada actividad contempló la <b>Taxonomía de Marzano</b> y la <b>Taxonomía de Bloom</b>, estos elementos se mencionan con mayor destalle en el Capítulo de Hallazgos de este documento.</p> <p>Actividades planeadas:</p> |  | <p>las fotografías, evidencias de sus <b>comprensiones alrededor del tema</b>.</p> <p>Como se mencionó anteriormente de acuerdo con los ajustes del SIEE Sistema de evaluación institucional la <b>evaluación</b> paso de ser cuantitativa a <b>cuantitativa</b>, dadas las circunstancias de la enseñanza virtual.</p> <p>La rutina de pensamiento que se implementó permitió evidenciar que tan cercanos o no se encontraban los estudiantes del tema abordado en el ciclo a través de habilidades como la recuperación y recordar (<i>Figura 46</i>)</p> <p>En la actividad del mapa conceptual se evidencia como los estudiantes lograron <i>ordenar</i> la información desde la comprensión de la información dada en el video que debían <i>observar</i> (<i>Figura 47</i>).</p> <p>En la tercera actividad a través de una tabla de registro se evidencia la <i>comprensión</i> del estudiante al <i>distinguir</i> y <i>clasificar</i> palabras escuchadas en un audio cuento (<i>Figura 48</i>)</p> <p>La actividad se síntesis permitió evidenciar un nivel de cognición más avanzado (metacognición) a través de la producción de un texto escrito <b>desarrollando habilidades de pensamiento</b> como diseñar, <i>construir</i> y <i>organizar</i> ideas. (<i>Figura 49</i>).</p> <p>La D.I. mediante correo electrónico hace envío a</p> | <p>Por otro lado, la construcción de un instructivo para los padres y estudiantes de padres de familia fue un reto, tal vez era la primera vez que la maestra en sus años de experiencia debía hacerlo, para que en casa sin el acompañamiento físico de la docente, se abordara un tema y se desarrollaran todas las actividades que posiblemente también se hubieran desarrollado en el aula de clases, a esto, agregarle uno del o retos más difíciles y es que fuera comprensible tanto para los niños como para los padres, ya que muchos de ellos no son alfabetizados.</p> <p>Un último aspecto a mencionar y de gran importancia es la consideración del Desarrollo de habilidades para la misma planeación, elemento que ciclo a ciclo se ha ido fortaleciendo y ha transformado considerablemente la práctica de enseñanza de la Docente investigadora, para este ciclo la docente planeo de manera articulada Etapa progresivas de los desempeños de comprensión con una fase del Modelo de Beyer junto con la Taxonomía de Marzano y la Taxonomía de Bloom; elementos que dan un poco más de claridad y solidez al desarrollo de habilidades de pensamiento en la investigación.</p> |
|---|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Etapa Exploratoria (EpC) + Fase de introducción (Beyer), 1 actividad de 15 minutos, tipo de evaluación informal, autoevaluación.</p> <p>-Etapa de investigación guiada (EpC) + Fase de practica guiada, aplicación independiente y elaboración (Beyer), 3 actividades, de 40, 20 y 25 respectivamente, tipo de evaluación formal, autoevaluación y retroalimentación.</p> <p>-Etapa final de síntesis (EpC) + Fase de uso autónomo (Beyer), 1 actividad de 80 minutos, tipo de evaluación formal, autoevaluación y retroalimentación.</p> |  | <p>cada uno de los estudiantes de la <b>retroalimentación</b> al trabajo elaborado en términos de <b>evaluación cualitativa</b>.</p> |  |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>   | <p>Este ciclo fue valorado mediante retroalimentación a través de la Metodología Lesson Study por dos compañeras que también cursaron la Maestría, Docente Observadora 1 y Docente Observadora 2, cada una a través de la Escalera de la Retroalimentación, Wilson (2002), las observaciones hechas por parte de las Docentes Observadoras (Anexo 4 y Anexo 5) fueron respondidas a través de correo electrónico y si era el caso, ajustadas a la planeación inicial elaborada por la Docente investigadora.</p> |  |  |
| <p><b>PROYECCIÓN</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar continuidad a la planeación de Habilidades de pensamiento a partir de los referentes teóricos consultados en coherencia con el Enfoque de la EpC.</li> <li>- Ajustar cambios en los procesos evaluativos, teniendo las directrices institucionales.</li> </ul>  |  |  |



**Figura 46.** Rutina de pensamiento  
“Antes pensaba, ahora pienso” Juan, 8  
años. CR VIII.

**Figura 47.** Mapa conceptual (Sinónimos y  
antónimos) Juan, 8 años. CR VIII.



**Figura 48.** Palabras y antónimos  
extraídos de un audio cuento. Juan,  
8 años. CR VIII.

**Figura 49.** Producción de texto narrativo  
(Fábula) haciendo uso de sinónimos y  
antónimos. Juan, 8 años. CR VIII.

#### 5.5.10 Ciclo de Reflexión IX Ciclos de Aprendizaje integrado – Aprendizaje invertido – Fortaleciendo el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento

Este ciclo de reflexión es el último implementado dentro del proceso de investigación, en el cual se evidencia una sustancial la transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente Investigadora respecto del CR I a este punto, de esta manera dando cumplimiento a los objetivos propuestos. También se incluye es este un nuevo elemento a partir del Aprendizaje Invertido.

**Tabla 15.**

*Ciclo de Reflexión IX*



**Área:** Español y literatura, Ciencias Sociales y Ética.

**Fecha de planeación:** 25 al 29 de mayo de 2020.

**Foco:** Desarrollo de habilidades para el análisis de textos literarios y valorar /conocer las culturas precolombinas.

**Tema:** Mito y Leyenda / Tribus lingüísticas (Quimbaya y San Agustín)

**Habilidad Por Fortalecer:**

Taxonomía de Marzano (Nivel Cognoscitivo) Comprensión Aplicación – Metacognición

Taxonomía de Bloom (Objetivo – Habilidades desarrolladas) Conocimiento, Clasificar.

| PLANEACIÓN  | IMPLEMENTACIÓN   | EVALUACIÓN  | REFLEXIÓN Y/O CAMBIOS  |
|---|--|---|--|
| De la misma manera que en el ciclo anterior, la docente planeó cada una de las actividades a partir de las <b>etapas progresivas de los desempeños de comprensión</b> en coherencia con el <b>Modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer</b> (1998) nuevamente basada en la <b>Taxonomía de Marzano</b> y la <b>Taxonomía de Bloom</b> con el fin de continuar fortaleciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento, en la rejilla de planeación se hacen evidentes cada una de estas habilidades a desarrollar. | Las acciones de implementación de este ciclo se ven reducidas debido a la <b>modalidad de virtualidad</b> , de la misma manera que en el ciclo anterior, el trabajo de la docente estuvo enfocado hacia la planeación y la evaluación de saberes de los estudiantes mediante las evidencias enviadas por parte de ellos a través del correo electrónico. | Teniendo en cuenta la modalidad de virtualidad la docente evalúa los saberes de los estudiantes observando las <b>fotografías</b> de las actividades resueltas que fueron enviadas como <b>evidencia</b> , en estas también es posible observar el <b>desarrollo de habilidades</b> que se formuló en la planeación (inducción y observar) Para la segunda actividad los estudiantes a partir de la observación de los videos (Primera parte “Antes” del Aprendizaje Invertido) debían <i>crear</i> un titular para cada uno, esto teniendo en cuenta que en ciclos anteriores se había abordado el tema de | La docente analiza las múltiples condiciones del trabajo virtual y cómo el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser flexible, esto teniendo en cuenta que no todos sus estudiantes tienen la posibilidad de una conexión a internet en su casa, un dispositivo móvil para visualizar y enviar las actividades.<br>Por parte de la institución se solicita una propuesta de trabajo justamente para desarrollar el aprendizaje virtual que tenga en cuenta las condiciones anteriores, es esta la oportunidad para la docente investigadora de proponer a su grupo de trabajo (Docentes de |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>Toma como base nuevamente elementos del <b>Macro currículo</b> y de los <b>Planes de Estudios</b> de las asignaturas de español y Ciencias Sociales.</p> <p>Actividades planeadas:<br/>Etapa Exploratoria (EpC) + Fase de introducción (Beyer), 1 actividad de 15 minutos, tipo de evaluación informal, autoevaluación.</p> <p>Habilidades desde la taxonomía de Marzano: Recuperación.</p> <p>Habilidades desde la taxonomía de Bloom: observar.</p> <p>-Etapa de investigación guiada (EpC) + Fase de practica guiada, aplicación independiente y elaboración (Beyer), 3 actividades, de 40, 40 y 60 respectivamente, tipo de evaluación formal, autoevaluación y retroalimentación.</p> <p>Habilidades desde la taxonomía de Marzano: Comprensión, análisis y aplicación.</p> <p>Habilidades desde la taxonomía de Bloom: expresar, clasificar, comparar, argumentar.</p> <p>-Etapa final de síntesis (EpC) + Fase de uso autónomo (Beyer), 1 actividad de 60 minutos, tipo de evaluación formal, autoevaluación y retroalimentación.</p> <p>Habilidades desde la taxonomía de Marzano: Metacognición.</p> <p>Habilidades desde la taxonomía de Bloom: diseñar, construir, componer.</p> <p>La planeación de este ciclo se registró al igual que en los ciclos anteriores en la <b>rejilla</b> de</p> |  | <p>la Noticia., esta actividad fue planteada desde la <b>Rutina de Pensamiento “el titular”</b> (Figura 45)</p> <p>Para la tercera actividad los estudiantes debían elaborar un plegable a modo de flor, en cada uno de los pétalos (6) debían escribir las características del mito y de la leyenda y en el centro una semejanza, en las fotografías enviadas como evidencias, se puede observar <b>desarrollo de habilidades</b> como la comparación de estas. (Figura 48)</p> <p>Para la cuarta actividad los estudiantes debían realizar la lectura de un mito y una leyenda, posteriormente construir un cuadro comparativo con algunas características dadas por la docente en el instructivo, en las evidencias se puede observar claridad la <i>argumentación</i> y la <i>comparación</i> que pueden llegar a realizar los estudiantes a partir de dos textos (Figura 47).</p> <p>En la quinta y última actividad, como síntesis, los estudiantes crearon textos narrativos a su elección, un mito o una leyenda, teniendo en cuenta lo visto durante el ciclo. En la gran mayoría de evidencias enviadas por los estudiantes es visible claridad para la producción de un texto narrativo, tienen en cuenta sus partes, uso de signos de puntuación, una idea clara y gran creatividad, así mismo argumentan porque el</p> | <p>grado tercero) la implementación de ciclos como lo ha venido desarrollando en su investigación.</p> <p>Las docentes aprueban la propuesta y surge en el grupo la idea de planearlos de manera integrada, se planearon 6 ciclos, uno por semana, cada uno abordando 3 asignaturas (español, Ciencias Sociales, Ética y Matemáticas, Ciencias Naturales y Artes) De esta manera la Docente investigadora hace también un aporte a su institución siendo reconocido en el Consejo Académico como una de las mejores estrategias de Ciclo II – Primaria.</p> <p>Para este punto de la investigación la docente logró articular de manera institucional: <i>Lesson Study</i> ya que las planeaciones (los 6 ciclos) fueron planeadas y evaluadas en conjunto, fortalecer EpC ya que este es el enfoque institucional y favorecer mediante estos ciclos el Desarrollo de habilidades de pensamiento, siendo esto los tres ejes principales de su investigación.</p> <p>El planteamiento y desarrollo de habilidades de pensamiento se hizo más evidente en este ciclo dada la planeación detallada de estas, tal como se explicó en la columna de planeación de este ciclo.</p> <p>En cuanto a la implementación de Aprendizaje integrado para este ciclo la docente investigadora considera que:<br/>Es una excelente estrategia para favorecer</p> |
|---|--|---|---|

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>planeación (Anexo 18) y un <b>instructivo</b> creado por la docente, (Anexo 6 y Anexo 7) el cual envió a través de correo electrónico a cada uno de sus estudiantes con el fin de indicar de manera clara y minuciosa el desarrollo de cada una de las actividades planteadas.</p> |  | <p>texto es un mito o una leyenda.<br/>A cada uno de los estudiantes mediante correo electrónico la docente hizo envío de <b>retroalimentación (evaluación cualitativa)</b> para cada una de las actividades presentadas (<i>Figura 51</i>) teniendo en cuenta el cumplimiento de los RPA propuestos y el desarrollo de habilidades de pensamiento de estas.</p> | <p>los procesos de enseñanza aprendizaje, en un principio se cumplió la propuesta de esta, en tanto que la instrucción directa se dio fuera del aula y se aprovecharon las herramientas tecnológicas a modo de tener otra opción para ofrecer los contenidos a los estudiantes. Sin embargo, como ya expuso anteriormente las condiciones de conectividad de los estudiantes y sus familias no permitieron realizar una evaluación o retroalimentación sincrónica, lo cual hubiera permitido la interacción entre docente – estudiante, sino que se realizó de manera asincrónica como retroalimentación individual a cada uno de los estudiantes, siendo enviada a los correos electrónicos.</p> |
| <p><b>TRABAJO COLABORATIVO</b></p>  | <p>Este ciclo también fue valorado por Docentes Observadoras 1 y 2 bajo la metodología Lesson Study antes de ser implementado, la valoración fue hecha a través de la escalera de la retroalimentación Wilson (2002) y se evidencia en los Anexos 8 y 9, allí se encuentran las observaciones hechas por las Docentes observadoras 1 y 2 a la planeación del ciclo, así mismo se encuentran las respuestas a cada una de sus observaciones y/o ajustes realizados.</p> |  |   |
| <p><b>PROYECCIÓN</b></p>  | <p>Pese a que la investigación concluye en este punto la Docente investigadora determina continuar llevando a su Práctica de Enseñanza todos los elementos desarrollados en la misma.</p>  |  |   |

| Video                                      | Titular   |
|--|---|
| 1 ¿Qué es mito, juvo leyenda y una fabula? | El mito del...<br>la leyenda...<br>fabula del...<br>el leon y el...<br>señor... |
| 2 Cultura Quimbaya                         | la historia de...<br>Colombia = avegal...<br>...                                |

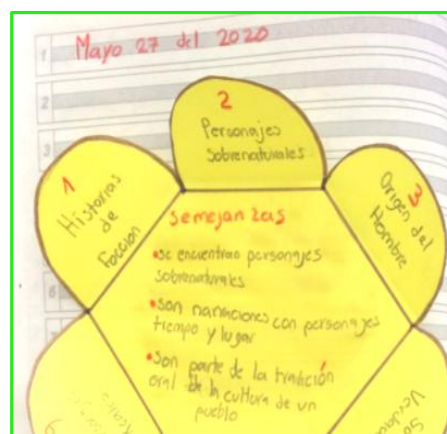


Figura 50. Rutina de pensamiento “El titular” Danna, 8 años. CR IX.

Figura 51. Plegable características y semejanzas (Mitos y Leyendas) Gabriela, 9 años. CR IX.

| Cuadro comparativo                       |  |  |
|--|--|--|
| Titulo de texto                          | caique colorado                              | La patasola  |
| Tipo de texto (mito leyenda)             | legenda                                      | Mito   |
| descripcion                              | Es un indigena que se dio cuenta al quedarse | no tiene una piedad y fue criada por los hombres colorados |
| Cultura al que pertenece el texto        | Quimbaya                                     | Quimbaya   |
| Que te llama la atención                 | el nombre que le pusieron                    | el personaje la patasola                                   |
| Por que este texto un mito o una leyenda | porque son reales                            | porque son imaginarios                                     |
| Que diferencia encuentras los dos textos | que este es una leyenda                      | que esta es un mito  |

Figura 52. Cuadro comparativo entre un mito y una leyenda. Sebastián, 8 años. CR IX.

|                                     |  |                                      |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| 1. El titulo para mi cuento es      | Leyenda de Uruguí, el hombre serpiente         | 1. Ser humano y no volar en          |
| 2. es                               | en un pueblo del Tolima habia un               | 2. periodo en tener tanto dinero     |
| 3. Uruguí el hombre serpiente       | hombre llamado "Uruguí" el vivia en            | 3. cosas materiales, Uruguí era      |
| 4. tiene un personaje (genere)      | casas como muy pobre, el decian que            | 4. era ambicioso y se desquedo       |
| 5. Masculino                        | aprovechaba sus cosas como los granos molidos, | 5. encontrar al tesorero del cacique |
| 6. Nombre del personaje             | se compraba cosas elegantes y con cosas,       | 6. caballer y ahora solo dejos de    |
| 7. Uruguí                           | el hombre que una día una serpiente            | 7. trajo al monte cada noche y que   |
| 8. Mi texto es                      | que en su casa y dijo cosas                    | 8. los hombres y las mujeres del     |
| 9. Leyenda                          | de cosas, el hombre no entendio, la            | 9. Colima y de Natagoma de           |
| 10. Explica porque mi texto es mito | serpiente lo llevo donde su rey o              | 10. tienen miedo.                    |
| 11. es leyenda,                     | recomendó, el hombre lo siguió, la             | 11.                                  |
| 12. Porque tiene como personaje un  | serpiente mayor o el amo "lo mordio"           | 12.                                  |
| 13. ser humano que se transformó y  | recomendó que Uruguí es humano en estado       | 13.                                  |
| 14. dejó un mensaje.                | que por la noche es serpente. Dijo             |                                      |
|                                     | que por la noche lo sacaron detrás             |                                      |
|                                     | de un cuevas y cuando volvan a                 |                                      |

**Figura 53.** Creación de texto narrativo (Leyenda) Juan, 8 años. CR IX.

|  |  |
|--|--|
| CICLO VI (ESPAÑOL,<br>CIENCIAS SOCIALES) | <p>JUAN DANIEL,</p> <p>1.PLEGABLE: O ELABORASTE DE ACUERDO A LAS ORIENTACIONES DADAS EVIDENCIO QUE TIENES CLARIDAD ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL MITO Y DE LA LEYENDA ASÍ MISMO QUÉ SEMEJANZAS EXISTEN ENTRE ESTOS DOS TIPO DE TEXTOS.</p> <p>2.TITULARES: VALORO TU CREATIVIDAD, HAS TENIDO EN CUENTA LO VISTO EN EL CICLO DE LA NOTICIA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTA ACTIVIDAD, CADA UNO ES COHERENTE CON EL TEMA DEL VÍDEO.</p> <p>3.CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS DOS TEXTOS: TUS RESPUESTAS EVIDENCIAN QUE IDENTIFICASTE EN CADA UNO SUS CARACTERÍSTICAS Y ARGUMENTAS PORQUE ES UNA LEYENDA O UN MITO.</p> <p>4. ESCRITURA CREATIVA: PRESENTAS UN TEMA O IDEA CLARO, HAY SECUENCIA ENTRE LAS IDEAS DEL MISMO, HACES USO DE VOCABULARIO COHERENTE CON EL TEMA. HACES USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y BUENA ESCRITURA DE LAS PALABRAS. EXCELENTE CREATIVIDAD CON EL PERSONAJE URIQUI Y LA ARGUMENTACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE ESTA LEYENDA. UNA VEZ MAS TE FELICITO POR LA CALIDAD Y PRESENTACIÓN DE TUS ACTIVIDADES.</p> |
|--|--|

**Figura 54.** Retroalimentación por parte de la docente investigadora a uno de sus estudiantes. CR IX.



## CAPÍTULO VI

### HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS


En este capítulo la Docente investigadora da cuenta los principales hallazgos derivados de la implementación de los nuevos ciclos de reflexión desde una mirada reflexiva, en torno a la Práctica de Enseñanza como objeto de la investigación, siendo estos hallazgos el soporte necesario para el entendimiento del proceso de transformación de esta.




#### 6.1 Hallazgos en los ciclos de reflexión desde las acciones constitutivas en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente Investigadora durante la investigación




A continuación, se describe desde cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza los principales hallazgos ciclo a ciclo junto a las habilidades de pensamiento desarrolladas allí mismos:



**Tabla 16.**

*Hallazgos en los ciclos de reflexión desde las acciones constitutivas en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente Investigadora durante la investigación.*

| CICLO DE REFLEXIÓN  | HALLAZGOS DESDE LA PLANEACIÓN (P), LA IMPLEMENTACIÓN (I), LA EVALUACIÓN (E) Y LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO DESARROLLADAS (HP)   |
|---|---|
|  | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudio de la institución de la asignatura de español y Literatura.<br/>Se propone un solo Resultado Previsto de Aprendizaje (RPA) para todo el ciclo. La docente planea para este ciclo 6 actividades.</p> <p><b>I:</b> Actividad para el reconocimiento de saberes previos<br/>Apoyo de material tecnológico</p> <p><b>E:</b> Reconocimiento de saberes previos.<br/>La D.I. logró evaluar evidenciar la función y el uso del uso a partir de la argumentación de sus estudiantes frente al tema.</p> <p><b>HP:</b> Observación y argumentación, estas desarrolladas de manera implícita ya dentro de la planeación inicial no estaban contempladas.</p> |

|   |  |
|---|--|
|    | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudio de la institución de la asignatura de Ciencias Sociales.</p> <p>Se empieza a adoptar el Enfoque de Enseñanza para la Comprensión desde la planeación de 3 metas de desempeño como resultados previstos de aprendizaje. La docente planea para este ciclo 6 actividades.</p> <p><b>I:</b> La D.I. decide empezar a implementar rutinas de pensamiento para este ciclo toma como estrategia de activación de saberes previos la rutina veo, pienso, me pregunto. El rol de la D.I se caracteriza por orientar y guiar el desarrollo de cada una de las actividades de los estudiantes.</p> <p><b>E:</b> La D.I. se percata de ser más cautelosa con la recolección de evidencias. La D.I. evidenció comprensiones de los estudiantes en tanto que identificaron y explicaron las principales características de los sectores de la economía, así mismo mencionaron ideas del tema abordado.</p> <p>Evaluación de tipo formal y cuantitativa.</p> <p><b>HP:</b> Relacionar y reconocer.</p>  |
|   | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudio de la institución de la asignatura de Español y Literatura.</p> <p>Los RPA se planean como metas de comprensión, formula 3. La docente planea para este ciclo 9 actividades.</p> <p><b>I:</b> Rutina de pensamiento “veo, pienso me pregunto”.</p> <p>En coherencia con el modelo pedagógico del constructivismo el rol de la D.I. se basa en explicar y guiar el desarrollo de las actividades.</p> <p>A partir del trabajo colaborativo con la Metodología Lesson Study emerge una sugerencia hecha por Docente par en el Marco de Seminario de Comunicación, quien sugiere tener en cuenta la postura corporal, específicamente la posición de los brazos cruzados frente a los estudiantes.</p> <p><b>E:</b> La D.I evidencia comprensión del tema abordado por parte de los estudiantes en la relación expresada entre el tema abordado y su contexto.</p> <p>La D.I. propicia espacios de participación y aportes en asamblea por parte de los estudiantes, junto a esto empieza a desarrollar procesos de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación grupal.</p> <p><b>HP:</b> Observación, descifrar.</p> |
|  | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudios de la institución de la asignatura de español y Literatura.</p> <p>Los RPA son planeados en términos de metas de comprensión desde el Enfoque de la EpC para este caso se formularon 4: uno de contenido, uno de comunicación, uno de propósito y uno de método.</p> <p>La docente planea para este ciclo 10 actividades</p> <p><b>I:</b> Rutina de pensamiento ve, pienso me pregunto como estrategia de reconocimiento de saberes previos.</p> <p>Teniendo en cuenta el Modelo Constructivista la D.I. continúa fortaleciendo su rol de guía en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, propiciando a su vez mas espacios de participación.</p> <p><b>E:</b> La docente evidencia cumplimiento y avance en desarrollo de la rutina de pensamiento frente a cada una de las acciones de esta: ver, pensar y observar. La docente realiza retroalimentación de manera individual y grupal.</p> <p><b>HP:</b> Organizar, producir.</p>  |

|   |   |
|---|---|
|    | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudio de la institución de la asignatura de español y Literatura.</p> <p>Los RPA son planeados en términos de metas de comprensión desde el Enfoque de la EpC 4: uno de contenido, uno de comunicación, uno de propósito y uno de método, conservado la estructura del ciclo anterior.</p> <p>Para este ciclo de reflexión la D.I. toma un nuevo elemento del marco conceptual de la EpC y es que las actividades son determinadas a partir de este ciclo de acuerdo con las Fases Progresivas de los Desempeños de Comprensión: fase exploratoria, fase de investigación guiada y fase de proyecto final de síntesis.</p> <p>La docente planea para este ciclo 6 actividades.</p> <p><b>I:</b> Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” la docente apoya el desarrollo de las sesiones de clase con material tecnológico.</p> <p><b>E:</b> Desde la planeación inicial de acuerdo con el planteamiento de cada actividad permite a los estudiantes fortalecer procesos de autoevaluación y coevaluación. Así mismo la docente desarrolla retroalimentación grupo a grupo y evaluación cuantitativa.</p> <p><b>HP:</b> Observar, identificar, argumentar.</p>  |
|   | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudios de la institución de la asignatura de Matemáticas.</p> <p>Se formulan 4 RPA nuevamente como metas de comprensión.</p> <p>La docente planea para este ciclo 4 actividades a partir de las Fases Progresivas de los Desempeños de Comprensión.</p> <p>Se planeó una rutina de pensamiento diferente a la que se venía trabajando en los anteriores ciclos, para este ciclo “piensa y comparte en pareja”</p> <p><b>I:</b> No fue implementado.</p> <p><b>E:</b> En la planeación inicial la docente de acuerdo con cada una de las fases progresivas de los desempeños de comprensión planteo procesos de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación.</p> <p><b>HP:</b> Comunicación, Formulación y Resolución de problemas.</p>  |
|  | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudios de la institución de la asignatura de Ciencias Naturales.</p> <p>Se plantean 4 RPA como metas de comprensión y 5 actividades en coherencia con las fases progresivas de los desempeños de comprensión.</p> <p>Este ciclo fue planeado teniendo en cuenta los elementos de una estrategia didáctica en el marco del Seminario de Estrategias Didácticas.</p> <p>A partir de este ciclo la D.I. toma otro elemento conceptual e inicia el desarrollo de habilidades desde el modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento de Beyer (1999) estas en coherencia con las Fases progresivas de los Desempeños de comprensión.</p> <p><b>I:</b> 4 actividades fueron desarrolladas de manera presencial y una de manera virtual dadas las condiciones de aislamiento social. Para este ciclo la docente se propuso desarrollar un rol de guía en 4 de las 5 actividades dando oportunidad los estudiantes de construir conocimiento interactuando con sus pares y la docente.</p> <p>Rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”.</p> <p><b>E:</b> La D.I. evidenció proximidad con el tema abordado a partir de las respuestas dadas a lo cual hizo de manera individual retroalimentación y fortaleciendo en los estudiantes procesos de auto y coevaluación. La retroalimentación fue hecha grupo a grupo en las actividades que se desarrollaron de manera presencial</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>mientras que para última actividad que tuvo que ser desarrollada de manera virtual se hizo retroalimentación en términos de evaluación cualitativa.</p> <p><b>HP:</b> Exploración, clasificación y observación.</p>   |
|    | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudios de la institución de la asignatura de Español y Literatura.</p> <p>Se conserva el planteamiento de 4 RPA como metas de comprensión y 5 actividades de acuerdo con las fases progresivas de los desempeños de comprensión.</p> <p>Este ciclo fue planeado para desarrollar las actividades en casa, para esto la D.I. construye un instructivo.</p> <p>A partir de este ciclo la D.I. retoma el modelo de enseñanza de habilidades de Beyer e incluye dos referentes teóricos más, la taxonomía de Marzano y la taxonomía de Bloom, esto con el fin de orientar mejor su planeación al desarrollo de habilidades de pensamiento.</p> <p><b>I:</b> Teniendo en cuenta las condiciones de aislamiento social el rol que venía desempeñando la docente en la presencialidad se ve reducido, en tanto que su voz y acompañamiento se hace prácticamente de manera escrita en lo explicado por ella misma a través del instructivo enviado a los estudiantes para el desarrollo de las actividades.</p> <p><b>E:</b> A partir de este ciclo surge un cambio sustancial en la forma de evaluar de la D.I. se rige únicamente a una retroalimentación escrita enviada a través del correo electrónico de carácter cualitativo. La docente evidencia a través de las fotografías enviadas de por los estudiantes al correo electrónico comprensiones.</p> <p><b>HP:</b> Desde la taxonomía de Marzano: comprensión, aplicación y metacognición. Desde la taxonomía de Bloom: Reconocer, clasificar y usar.</p>  |
|  | <p><b>P:</b> Elaborada en el formato de rejilla de planeación basada en documentos del Macro currículo y Plan de estudios de la institución de la asignatura de español y Literatura y de Ciencias Sociales. Este ciclo tiene la particularidad es que, dado a orientaciones institucionales originadas por la modalidad de trabajo virtual, la planeación de actividades debe hacerse de manera integrada, por este motivo el ciclo incluye actividades para el área de español de ciencias sociales.</p> <p>Se conserva el planteamiento de 4 RPA como metas de comprensión y 5 actividades de acuerdo con las fases progresivas de los desempeños de comprensión, la D.I construye un instructivo del Ciclo virtual de aprendizaje.</p> <p>Nuevamente la planeación de las actividades es orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento bajo los referentes teóricos de Beyer, Marzano y Bloom.</p> <p><b>I:</b> De la misma manera que en el ciclo anterior, el rol de la docente en esta acción se ve limitado debido a las condiciones de conectividad de los estudiantes, a la fecha no se habían establecido encuentros virtuales que le permitiera a la D.I. hacer un acompañamiento sincrónico en el desarrollo de las actividades.</p> <p><b>E:</b> La evaluación es hecha a través de la revisión de las fotografías enviadas por los estudiantes en donde la docente logra evidenciar comprensiones y realizar una evaluación cualitativa en el marco de la retroalimentación estudiante por estudiante.</p> <p><b>HP:</b> Desde la taxonomía de Marzano: Comprensión, aplicación y metacognición. Desde la taxonomía de Bloom: Conocimiento, clasificar.</p> |

De conformidad con los hallazgos descritos en la anterior tabla a continuación se presenta la tabla de Datos generales del proyecto de investigación en donde se especifican las categorías emergentes:

**Tabla 17.**

*Datos generales del proyecto de investigación con categorías emergentes.*

| OBJETO DE ESTUDIO     | PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN  | FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN   | OBJETIVO GENERAL   | OBJETIVOS ESPECIFICOS  | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS     | CATEGORIAS EMERGENTES   |
|-----------------------|--|---|--|--|----------------------------|---|
| Práctica de enseñanza | Analizar la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora desde cada una de sus acciones constitutivas con el fin de transformar estas acciones y favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje. | <p>¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de la Docente investigadora mediante el análisis de esta desde la Metodología Lesson Study y el Enfoque de Enseñanza para la Comprensión desarrollando a su vez habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero de primaria?</p> <p><b>Subpreguntas de inv.</b></p> <p>1. ¿Qué elementos caracterizan las prácticas de enseñanza de la Docente investigadora?</p> <p>2. ¿Cómo analizar y transformar la práctica de enseñanza de la Docente investigadora a través de la metodología Lesson Study y el enfoque de Enseñanza para la Comprensión?</p> <p>3. ¿Cuáles son los cambios durante el análisis de la transformación de la práctica de enseñanza?</p> | Describir la transformación de las prácticas de enseñanza de la Docente investigadora desde la metodología Lesson Study y el enfoque de enseñanza para la comprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero de primaria. | <p>1. Identificar y describir acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la Docente Investigadora.</p> <p>2. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permita el análisis y la descripción de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora evidenciando su transformación.</p> <p>3. Analizar la variación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora durante la implementación de los ciclos de reflexión orientados al desarrollo de habilidades de pensamiento.</p> | Planeación                 | <p><b>Contextualización de la planeación</b><br/>(Macro y Meso currículo)</p> <p><b>Planeación sistemática</b><br/>(Ciclos de Reflexión)</p>  |
|                       |  |   |  |  | Implementación             | <p><b>Estrategia para reconocimiento de saberes previos</b><br/>(Rutinas de pensamiento)</p> <p><b>Herramientas para favorecer procesos de enseñanza aprendizaje</b><br/>(Desarrollo de habilidades de pensamiento)</p> |
|                       |  |   |  |  | Evaluación del aprendizaje | <p><b>Modalidades de evaluación</b><br/>(Evaluación formativa)</p>  |

Ahora bien, a partir del análisis de hallazgos hecho ciclo a ciclo desde cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, cada una de las subcategorías emergieron de acuerdo con la necesidad de transformar la P.E de la D.I. en el curso de esta investigación. Sin embargo, al hacer este análisis, la D.I. identifica un orden secuencial e hilado entre las mismas.

Desde la categoría apriorística de **Planeación** emergen dos subcategorías, la primera denominada **Contextualización de la planeación**, la cual le da un orden, claridad y orientación a las planeaciones con el fin de formular y proponer RPA bajo los niveles de concreción curricular, para este caso desde el Macro currículo a partir de documentos dados por el Ministerio de Educación Nacional MEN como los Estándares básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje Volumen 2 de Lenguaje (2016), los Derechos Básicos de Aprendizaje Volumen 1 de Ciencias Naturales (2016), Derechos Básicos de Aprendizaje Volumen 1 de Ciencias Sociales (2016) y Derechos Básicos de Aprendizaje de Matemáticas Volumen 2 (2016) y desde el Meso Currículo los planes de estudio de cada uno de los campos de conocimiento, Campo Histórico, Campo Comunicativo y Campo Científico; como ya se mencionó anteriormente esta acción de contextualizar la planeación se da desde el primer ciclo de reflexión y permaneció a lo largo de la investigación.

A la anterior subcategoría se enlaza la segunda subcategoría de la planeación, denominada **Planeación sistemática** con el fin construir una propuesta de planeación más sólida, esta se desarrolla a partir del Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión Stone, M. (1999). del cual la D.I. toma como referente conceptual su marco teórico, por tanto, la D.I. ciclo a ciclo

fue avanzando en la adopción de estos elementos evidentes en la formulación de metas de desempeño, desempeños de comprensión y sus fases progresivas, lo anterior habiendo hecho justamente una contextualización de la planeación.

Por otra parte, desde la categoría de **Implementación** también emergen dos subcategorías, la primera nombrada **Estrategia para reconocimiento de saberes previos** la cual surgió en el CR I a partir de la reflexión hecha por la docente posterior a su implementación; como estrategia la D.I. adopta las Rutinas de Pensamiento y de esta manera dándole más validez a la planeación sistemática que venía desarrollando e hilando la misma al Enfoque de la EpC, la cual desde los procesos de comprensión forja una cultura de pensamiento, como lo refiere Richart (citado en Tipoldi , SF), los mejores docentes establecen a través de su práctica, una fuerte cultura del pensamiento, los estudiantes aprenden de la clase, pero también aprenden de las culturas que forman parte del contexto del aula y es justamente esta ruta que toma la D.I.

Por consiguiente, emerge la segunda subcategoría de la implementación, **Herramientas para favorecer procesos de enseñanza aprendizaje**, dando continuidad a las reflexiones, en el CR 7 la D.I. decide enfocar dicha cultura a través del Desarrollo de Habilidades de Pensamiento en los estudiantes de grado tercero, es así como se apoya conceptualmente en el Modelos de Enseñanza de Habilidades de Pensamiento de Beyer (1998) encontrando en este gran coherencia con las Fases Progresivas de los Desempeños de Comprensión de la EpC, este modelo según el mismo autor; los estudiantes aprenden habilidades para comprender mejor los contenidos enseñados por el docente. Junto a este modelo, el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento se

realizó de acuerdo con la taxonomía de Robert Marzano (2001) y la Taxonomía de Bloom (1956) que categoriza los aprendizajes siendo una herramienta para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje.

Por último, para la categoría de **Evaluación** emerge la subcategoría **Modalidades de evaluación**, la cual emerge en el CR 3, en donde producto de la reflexión la docente decide orientar de mejor manera los procesos evaluativos que venía desarrollando, esto también relacionado con el Enfoque de la EpC siendo a su vez el Enfoque de la institución donde la D.I desarrolla su práctica de enseñanza. A partir de lo anterior, la docente direcciona dichos procesos con base a lo que refirió Stone, M. (1999) “La Evaluación Diagnóstica Continua como elemento del marco de la EpC en la que se refuerza a la vez que se evalúa el aprendizaje” (p.115); es decir, se hacen desde el inicio de la secuencia curricular hasta su fin. Así mismo, la D.I. se fundamenta también en la Evaluación formativa, pues como lo indicó Díaz, B. (2002) es:

Aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza- aprendizaje. (p.14).

Por tanto, hilada con el Modelo Pedagógico del Constructivismo adoptado en la investigación, en la evaluación formativa “existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el proceso de construcción” (Díaz, B, 2002, p13).




## 6.2 Hallazgos en las Acciones de la Práctica de Enseñanza: Planeación, Implementación y Evaluación antes y ahora.

A continuación, se describen los hallazgos a partir de cada una de las acciones de la práctica de enseñanza en un antes y un después respectivamente:

**Tabla 18.**

*Hallazgos y/o cambios desde la acción constitutiva de Planeación*


| Categoría Apriorística  | Antes  | Ahora   |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene en cuenta elementos del Maso y Meso currículo al inicio de cada bimestre académico</li> <li>- Formula metas y desempeños de comprensión por área de manera bimestral</li> <li>- Planeaba un alto número de actividades para la enseñanza de un tema con poca intención pedagógica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene en cuenta elementos del Maso y Meso currículo para cada una de las sesiones de clase.</li> <li>- Formula metas y desempeños de comprensión por sesión de clase</li> <li>- Planea entre 5 y 6 actividades máximo para abordar un concepto y cada actividad es planeada con una intención pedagógica clara orientada bajo documentos del Macro y Meso currículo. De hecho, se enfoca y se interesa bastante en que cada una de sus actividades planeadas le permitan visibilizar la comprensión de sus estudiantes.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 19.**

*Hallazgos y/o cambios desde la acción constitutiva de Implementación*


| Categoría Apriorística | Antes   | Ahora  |
|------------------------|---|--|
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No implementaba estrategias o actividades para evidenciar y promover la activación de saberes previos de los estudiantes</li> <li>- Hacía uso de material tecnológico con poca frecuencia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un elemento fundamental para el desarrollo de sus sesiones de clase implementar estrategias que le permitan favorecer y propiciar espacios de activación y reconocimiento de saberes previos de sus estudiantes.</li> <li>- Hace uso de material tecnológico en todas sus sesiones de clase permitiéndole</li> </ul> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <p>durante el desarrollo de sus clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco promovía espacios de participación de los estudiantes durante las clases (trabajos en grupo o por parejas) casi siempre se limitaba a la clase magistral.</li> </ul> | <p>a sus estudiantes el aprendizaje y el acercamiento a estas herramientas, teniendo en cuenta las condiciones de su contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve y está al tanto de la participación de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, el rol de la docente ahora es guía, aunque considera importante un espacio magistral corto.</li> </ul> |
|---|--|---|

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 20.**

*Hallazgos y/o cambios desde la acción constitutiva de Evaluación*

| Categoría Apriorística  | Antes  | Ahora   |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizaba evaluación de orden sumativa exclusivamente.</li> <li>- Realizaba actividades de autoevaluación al final del bimestre académico en cada una de las asignaturas según acuerdos institucionales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza retroalimentación a cada uno de sus estudiantes al menos una vez durante la sesión de clase.</li> <li>- Propicia espacios de evaluación cualitativa como auto y coevaluación.</li> <li>- Promueve la autoevaluación en diferentes momentos de la sesión de clase favoreciendo la valoración propia de conocimientos y comprensiones de sus estudiantes.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

### **6.3 Hallazgos en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente**

#### **investigadora a partir de la Metodología Lesson Study**

A continuación, la docente presenta la siguiente tabla y mediante esta un análisis de cada uno de los ciclos de reflexión implementados respecto a cada una de las fases de la metodología Lesson Study, sus características y resultados obtenidos:

Tabla 21.

*Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study.*

| LESSON STUDY   | CR I  | CR II   | CR III  | CR IV   | CR V  | CR VI   | CR VII  | CR VIII   | CR IX   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FASE 1 Definición del problema. Formulación de objetivos.                          | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  |
| FASE 2 Diseño colaborativo de la lección ¿Cómo aprenden los estudiantes?           | D.I.<br>No hubo diseño colaborativo                         | D.I.<br>No hubo diseño colaborativo                         | D.I.<br>G.D.  | D.I.<br>No hubo diseño colaborativo                         | D.I.<br>No hubo diseño colaborativo                         | D.I.<br>Asamblea Seminario de Investigación II              | D.I.<br>G.D.  | D.I.<br>G.D.  | D.I.<br>G.D.  |
| FASE 3 Enseñar la lección. Observación de un par docente participante              | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. | Se enseñó la lección, mas no hubo observación participante. |
| FASE 4 Análisis autocrítico de la experiencia mediante las evidencias recolectadas | D.I.  | D.I.<br>Compañera docente en el Seminario de Comunicación   | D.I.<br>Asamblea Seminario de Investigación II              | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I., G.D. y ASESOR   | D.I., G.D. y ASESOR   | D.I., G.D. y ASESOR   |
| FASE 5 Revisión de la lección cambios y ajustes a la misma                         | D.I.  | D.I.<br>Compañera docente en el Seminario de Comunicación   | D.I.<br>Asamblea Seminario de Investigación II              | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I., G.D y ASESOR  | D.I., G.D y ASESOR  | D.I., G.D. y ASESOR   |
| FASE 6 Implementar la lección ya revisada. Observar, analizar y mejorar nuevamente | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              | No hubo segunda implementación                              |
| FASE 7 Evaluar, reflexionar y documentar el proceso                                | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  | D.I.  |

Fuente: Elaboración propia

De esta información la docente investigadora halló que:

- La definición y formulación del problema en los nueve ciclos fue planteada por la Docente investigadora.
- Cinco de nueve ciclos, fueron diseñados de manera cooperativa.
- Todos los ciclos fueron enseñados por la docente investigadora, pero en ninguno de estos hubo observación participante.
- El análisis autocritico, la revisión de la lección y ajustes de cuatro ciclos fue hecho por parte de la docente investigadora, dos en seminarios de la maestría y tres con el grupo de docentes y su asesor.

- Ninguno de los ciclos fue implementado por segunda vez.
- La evaluación, la reflexión y la documentación final de cada uno de los ciclos fue elaborada por la Docente investigadora.

De acuerdo a lo anterior, la docente analiza que las siete fases de la metodología no se cumplieron a cabalidad de acuerdo al modelo y considera que esto fue dado por condiciones del contexto, vale la pena mencionar que este modelo es tomado del ámbito internacional y como lo refieren Phillips y Ochs (2003) la idea en un contexto diferente puede influir en la idea original, y este es el caso del modelo de Lesson Study originario de Japón, que se fundamenta en ayudar a los docentes a desarrollar su propia práctica de enseñanza como un medio para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Grimsaeth (2015) afirma que al incluir este modelo a una cultura local se debe hacer con mucho cuidado el hecho de apropiarse una idea exitosa y global, y refiere que la transformación de las prácticas globales a locales puede considerarse un proceso de glocalización.

Este proceso de glocalización de la Lesson Study a esta investigación y en relación directa con la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora tuvo entonces algunas adaptaciones dadas por el contexto, a mencionar: dinámicas institucionales, lugar y jornada laboral de cada una de las docentes del grupo de asesoradas, espacios de encuentros para poder implementar la idea. Halpin y Troyna (1995) sostienen que la implementación de una idea educativa puede llevar mucho tiempo y es justamente lo que en este caso hizo falta, sin embargo cabe aclarar que como se ilustra en el Espiral de los ciclos de reflexión, este proceso no se detiene aquí, al contrario la docente investigadora a partir de esta experiencia pretende darle continuidad, brindando de esta manera un aporte a su institución como se evidenció en el CR VIII durante el cambio a la educación virtual originado por el aislamiento social.

Sin embargo, la docente investigadora sostiene que esta metodología de trabajo colaborativo mejoró sus acciones de la práctica de enseñanza, los encuentros de socialización del trabajo con sus compañeros de maestría y el grupo de docentes con el asesor, fueron espacios que le permitieron reconocer fortalezas, debilidades y aceptar cambios o sugerencias a su trabajo, la docente desconocía esta metodología, al principio le costó un poco adaptarse a la misma, pues es normal que como seres humanos y profesionales se sienta cierta inquietud por saber qué opinan sus colegas con relación a su trabajo, generalmente se da por hecho que lo que se hace está bien y es claro para los demás; y en ocasiones no es así, con esta experiencia la docente investigadora comprendió que todo es susceptible de cambio y de mejora.










#### 6.4 Hallazgos en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora desde la Enseñanza para la Comprensión



A continuación, se presenta el avance y fortalecimiento ciclo a ciclo tomando elementos del marco conceptual de la Enseñanza, es importante recordar que este también es el enfoque metodológico de la Institución donde la docente investigadora realiza su práctica de enseñanza:

**Tabla 22.**

*Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión bajo el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión.*

| EpC  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Transformación de la práctica de enseñanza ciclo a ciclo a partir de los elementos de la EpC | -Planeación de un 1 RPA como objetivo   | - Planeación de 3 RPA como metas de desempeño: método, comunicación, propósito.     | - Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                   | - Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                   | -Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                    | -Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                      | -Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                      | -Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                      | -Planeación de 4 RPA como metas de desempeño: contenido, método,                      |

|                                 |  |   |  |   |  |  |  |  |  |
|---------------------------------|--|---|--|---|--|--|--|--|--|
| (Marco Conceptual) Stone (1999) | -Las actividades no fueron planteadas en términos de desempeños, sino numéricamente. 6 actividades.<br><br>-Consulta bibliográfica en EpC. | -Las actividades no fueron planteadas en términos de desempeños, sino numéricamente 6 actividades.<br><br>-Consulta bibliográfica en EpC. | comunicación , propósito.<br><br>-Las actividades no fueron planteadas en términos de desempeños, sino numéricament e 9 actividades<br><br>-Consulta bibliográfica en EpC. | comunicación , propósito.<br><br>-Las actividades no fueron planteadas en términos de desempeños, sino numéricament e 10 actividades<br><br>-Consulta bibliográfica en EpC. | comunicación y propósito.<br><br>-Planeación de 6 desempeños de comprensión de acuerdo con las 4 Fases Progresivas de los mismos | comunicación y propósito.<br><br>-Planeación de 4 desempeños de comprensión de acuerdo con las 4 Fases Progresivas de los mismos | comunicación y propósito.<br><br>-Planeación de 5 desempeños de comprensión de acuerdo con las 4 Fases Progresivas de los mismos | comunicación y propósito.<br><br>-Planeación de 5 desempeños de comprensión de acuerdo con las 4 Fases Progresivas de los mismos | comunicación y propósito.<br><br>-Planeación de 5 desempeños de comprensión de acuerdo con las 4 Fases Progresivas de los mismos |
|---------------------------------|--|---|--|---|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la anterior información la docente investigadora halló que:

- La planeación del CR I no incluyó elementos de la EpC, dado que la docente investigadora empezaba a hacer un rastreo bibliográfico del Enfoque, junto a esto encuentra que, pese a que el Enfoque de institución donde desarrolla su práctica de enseñanza es la EpC, no estaba incluyendo los elementos de este, de manera completa dentro de sus planeaciones.
- Para los ciclos de Reflexión II, III y IV se planearon 4 metas de comprensión las cuales afirman explícitamente lo que se esperaba que los estudiantes llegaran a comprender Stone (1999).
- Los ciclos de reflexión V, VI, VII, VIII y IX fueron planeados teniendo en cuenta metas de comprensión y adicionalmente se fortaleció su planeación e implementación con el planteamiento de las actividades como Desempeños de comprensión en coherencia con las etapas progresivas de estos (Exploratoria, Investigación guiada y Síntesis)
- De acuerdo al número de actividades de los Ciclos III y IV la docente replantea la cantidad de actividades para los próximos ciclos, ya que la implementación de estos, requirieron más tiempo del estimado y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se tornó un poco laboriosa, siguiendo a Stone (1999) afirma que los docentes no tienen necesidad de diseñar proyectos complejos con el fin de enseñar la comprensión, a partir de este postulado en los

siguientes ciclos se planearon 4 (CR VI) y 5 (VII, VIII,IX) actividades respectivamente lo que se hizo más fácil la implementación, la evaluación y la visibilización de las comprensiones de los estudiantes por parte de la docente.

Lo descrito anteriormente corresponde a una de las transformaciones de la práctica de enseñanza en la acción, siendo este un acto reflexivo por parte de la docente investigadora, Shön (1992) señala que esa reflexión en la acción es un proceso que capacita a los profesionales para comprender mejor las problemáticas y a su vez le permite al docente reorganizar la forma de pensar sobre su propia práctica; la docente investigadora sobre la acción, identificó cambios que debían hacerse a su práctica de enseñanza en pro de la transformación de la misma y de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior corresponde a una de las principales características de la investigación-acción enunciada por Elliot (1993) quien refiere que este modelo de investigación se centra en el descubrimiento y la resolución de problemas a los que se enfrentan los docentes, siendo una práctica reflexiva de autoevaluación.

### **6.5 Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión desde el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento en estudiantes de grado tercero.**

El desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero le permitió a la










docente investigadora transformar su práctica de enseñanza en coherencia con cada una de las acciones constitutivas, ya que introducir esta herramienta dentro de la investigación, fortaleció la misma y le permitió a su vez evidenciar comprensiones de sus estudiantes durante la implementación y evaluación de los ciclos de



reflexión, Sánchez (2002) señala que el desarrollo de estas habilidades propician un aprendizaje más perdurable y significativo.

**Tabla 23.**

*Análisis de hallazgos de los ciclos de reflexión bajo el Desarrollo de Habilidades de pensamiento*

| DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO |   | Transformación de la práctica de enseñanza ciclo a ciclo a partir del Desarrollo de Habilidades de pensamiento en estudiantes de grado tercero |  |                   |                     |                           |
|--|---|--|--|-------------------|---------------------|---------------------------|
| ASIGNATURA/CICLO                         |   | FOCO DEL CICLO   | HABILIDADES DESARROLLADAS  |                   |                     |                           |
| Español y Literatura                     |    | Desarrollo de habilidades para la comprensión de los usos de los medios de comunicación propios de su contexto. (El periódico)                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentar</li> <li>- Identificar</li> </ul> <p><i>Comentario:</i> estas habilidades fueron desarrolladas sin intencionalidad, ya que durante este ciclo no se había contemplado la idea de hacer uso de esta herramienta durante la investigación.</p>   |                   |                     |                           |
| Ciencias Sociales                        |   | Desarrollo del pensamiento lógico social para la comprensión de los sectores de la economía.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar</li> <li>- Identificar</li> <li>- Explicar</li> <li>- Mencionar</li> <li>- Reconocer</li> <li>- Relacionar</li> </ul> <p><i>Comentario:</i> estas habilidades fueron desarrolladas sin intencionalidad, ya que durante este ciclo no se había contemplado la idea de hacer uso de esta herramienta durante la investigación.</p> |                   |                     |                           |
| Español y Literatura                     |  | Desarrollo de habilidades comunicativas para la comprensión de sistemas simbólicos de comunicación (Mensajes Cifrados)                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar</li> <li>- Descifrar</li> <li>- Contrastar</li> <li>- Comparar</li> </ul>  |                   |                     |                           |
| Español y literatura                     |  | Desarrollo de habilidades para la organización de secuencias de ideas que comprenden un texto (Oraciones simples)                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar</li> <li>- Organizar</li> <li>- Producir</li> </ul>   |                   |                     |                           |
| Español y literatura                     |  | Desarrollo de habilidades para la producción de textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales (La coma)       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar</li> <li>- Identificar</li> <li>- Analizar</li> <li>- Argumentar</li> <li>- Proponer</li> <li>- Integrar</li> </ul>  |                   |                     |                           |
| Matemáticas                              |  | Desarrollo del pensamiento numérico variacional (Repaso de tablas de multiplicar)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación</li> <li>- Razonamiento</li> <li>- Modelación</li> <li>- Razonamiento</li> <li>- Formulación y resolución de problemas</li> </ul>  |                   |                     |                           |
| Ciencias Naturales                       |  | Desarrollo del pensamiento científico (Recursos naturales) Exploratoria Investigación guiada Síntesis  | -Enfoque de enseñanza por Infusión (a partir de contenidos)  |                   |                     |                           |
|  |   |  | -Articulación Modelo de Beyer y Fases progresivas EpC  |                   |                     |                           |
|  |   |  | Actividad  | Fase Modelo Beyer | Fase Progresiva EpC | Habilidades desarrolladas |
|  |   |  | 1 (15')  | Introducción      | Exploratoria        | Identificar               |
| 2 (30')                                  | Practica guiada   | Exploratoria e investigación guiada  | Explorar, expresar   |                   |                     |                           |
| 3 (25')                                  | Aplicación independiente  | Investigación guiada   | Clasificar, crear.   |                   |                     |                           |



|                                   |   |  |   |   |                               |   |   |
|-----------------------------------|---|--|---|---|-------------------------------|---|---|
|                                   |   |  | 4 (30')   | Transferencia y/o elaboración                     | Investigación guiada          | Clasificar y observar.                    |   |
|                                   |   |  | 5 (30')   | Uso autónomo                                      | Síntesis                      | Argumentar                                |   |
| Español y literatura              |  | Desarrollo de la dimensión semántica y producción de textos (sinónimos y antónimos)  | -Enfoque de enseñanza por Infusión (a partir de contenidos)<br>-Articulación Modelo de Beyer, Fases progresivas EpC, Taxonomía de Marzano y Taxonomía de Bloom. |   |                               |   |   |
|                                   |   |  | Actividad   | Fase Modelo Beyer                                 | Fase Progresiva EpC           | Taxonomía de Marzano (Nivel Cognoscitivo) | Taxonomía de Bloom (Objetivo – Habilidades desarrolladas) |
|                                   |   |  | 1 (15')   | Introducción                                      | Exploratoria                  | Recuperación                              | Recordar  |
|                                   |   |  | 2 (40')   | Practica guiada                                   | Investigación guiada          | Comprensión                               | Asociar, reconocer, ordenar.                              |
|                                   |   |  | 3 (20')   | Practica guiada Aplicación independiente          | Investigación guiada          | Análisis                                  | Identificar, clasificar y distinguir.                     |
|                                   |   |  | 4 (25')   | Aplicación independiente Elaboración              | Investigación guiada          | Aplicación                                | Utilizar, usar.   |
|                                   |   |  | 5 (80')   | Uso autónomo                                      | Síntesis                      | Metacognición                             | Diseñar, organizar.                                       |
| Español y L. y Ciencias Sociales. |  | Desarrollo de habilidades para el análisis de textos literarios (Mito y Leyenda) Desarrollo de habilidades para el conocimiento y la valoración de cultural precolombinas (Quimbaya – San Agustín) | -Enfoque de enseñanza por Infusión (a partir de contenidos)<br>-Articulación Modelo de Beyer, Fases progresivas EpC, Taxonomía de Marzano y Taxonomía de Bloom. |   |                               |   |   |
|                                   |   |  | Actividad   | Fase Modelo Beyer                                 | Fase Progresiva EpC           | Taxonomía de Marzano (Nivel Cognoscitivo) | Taxonomía de Bloom (Objetivo – Habilidades desarrolladas) |
|                                   |   |  | 1 (15')   | Introducción                                      | Exploratoria                  | Recuperación                              | Conocimiento, inducción.                                  |
|                                   |   |  | 2 (40')   | Practica guiada Aplicación independiente          | Investigación guiada          | Comprensión                               | Expresar  |
|                                   |   |  | 3 (40')   | Practica guiada Aplicación independiente          | Investigación guiada          | Análisis                                  | Clasificar, comparar.                                     |
|                                   |   |  | 4 (60')   | Aplicación independiente Elaboración Uso autónomo | Investigación guiada Síntesis | Aplicación                                | Argumentar, comparar.                                     |
|                                   |   |  | 5 (60')   | Uso autónomo                                      | Síntesis                      | Metacognición                             | Diseñar, construir, componer.                             |

Fuente: Elaboración propia

A partir del CR VI la docente investigadora realiza un rastreo bibliográfico acerca del tema, en el que a la luz de diferentes posturas teóricas como las de Valenzuela, J. (2007), Sánchez, M. (2002), Beyer, R. (1998), Johnson (2003), Bloom (1956) y Marzano, R. (2001) aclara la conceptualización y concepción acerca del tópico, llevándolo a su práctica de enseñanza en los siguientes ciclos de reflexión (CR VII al CR IX) de manera paulatina y detallada, parte de este proceso se encuentra evidenciado en la Tabla 17 y de este análisis halló que su práctica de enseñanza se estaba transformando porque:

- El CR VII fue planeado tomando elementos de la Enfoque de EpC y para cada una de las Etapas Progresivas de los Desempeños de comprensión, la docente articuló el proceso de

enseñanza de habilidades de pensamiento con el Modelo propuesto por Beyer (1998) en el que, de acuerdo a la consulta bibliográfica, la docente encontró que este modelo se ajustaba a la propuesta investigativa que venía desarrollando, es decir, la intención de las fases del modelo de Beyer coincidían con las intención de las etapas progresivas de la EpC, siendo esta una de las comprensiones de la docente dentro de su investigación (*Figura 9*)

- Para el CR VIII y CR IX la docente tuvo en cuenta la articulación hecha en el CR VII y a estos dos ciclos le sumó nuevos elementos para fortalecer el proceso de desarrollo de habilidades de pensamientos tal como se evidencia en la Tabla 17, la Taxonomía de Marzano (2001) y la Taxonomía de Bloom (1956) fueron esos dos elementos que le permitieron a la docente planear con más solidez los ciclos para desarrollar habilidades de pensamiento en sus estudiantes, de esta manera la base para la planeación de los CR VIII y CR IX estuvo determinada por:

|                   |                     |  |  |
|-------------------|---------------------|--|--|
| Fase Modelo Beyer | Fase Progresiva EpC | Taxonomía de Marzano<br>(Nivel Cognoscitivo) | Taxonomía de Bloom (Objetivo<br>– Habilidades desarrolladas) |
|-------------------|---------------------|--|--|

- Respecto al trabajo desarrollado por asignaturas la docente implementó el desarrollo de habilidades de pensamiento para la asignatura de español en 6 ciclos, para la asignatura de ciencias sociales en 2 ciclos, para la asignatura de ciencias naturales en 1 ciclo, para la asignatura de matemáticas 1, cabe aclarar que este solamente se planeó ya que no se pudo implementar dado el aislamiento social y el cambio de carga académica de la docente para el año 2020.

De lo anterior, la docente afirma que el desarrollo de habilidades de pensamiento, por un lado, fue una herramienta que aportó a la transformación de su práctica de enseñanza, influyendo de manera directa la acción de planeación, pues allí es donde ahora contempla para la planeación

de cada una de sus actividades el desarrollo de estas, de manera articulada a la EpC, enfoque de la institución donde ejecuta su práctica de enseñanza. Por otro lado, favoreció los procesos de evaluación de los aprendizajes, pues al formular los RPA a partir de habilidades de pensamiento, la docente tiene más claridad sobre cuáles son las comprensiones que se deben hacer visibles en sus estudiantes.

### **6.6 Análisis de hallazgos de Rutinas de Pensamiento como estrategia para el reconocimiento de saberes previos y el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento**












La implementación de rutinas de pensamiento dentro de los ciclos de reflexión surgió como una necesidad dentro de los mismos, con el fin de implementar una estrategia en las sesiones de clase que le permitiera tanto a la docente como a los estudiantes el reconocimiento de saberes previos.

En el CR I la docente investigadora como actividad de reconocimiento de pre saberes implemento lluvia de preguntas alrededor del tema de periódico, sin embargo, sin llegar a pensar que no fuera una buena estrategia, reflexionó acerca de la misma y como para ese momento ya había asistido a la Conferencia - Taller “Culturas de pensamiento y pensamiento visible” con la doctora Ángela Salmon en las instalaciones de la Universidad de la Sabana en el mes de septiembre de 2018, la docente investigadora retomó lo aprendido allí y determinó implementar en sus sesiones de clase Rutinas de pensamiento, sobre las que refiere Salmon (2018) “ *se usan con frecuencia porque son fáciles de implementar, sus pasos son sencillos : que es lo que ves, que es lo que piensas y finalmente que es lo que te preguntas*” señaló también que los maestros deben darse un tiempo para observar que tipo de pensamiento le ayudará a sus estudiantes a resolver problemas o aprender acerca de algo.

A continuación, se presenta el análisis de la implementación de cada una de las rutinas de pensamiento respecto de cada uno de los ciclos de reflexión e impacto:

**Tabla 24.**

*Análisis de hallazgos de la implementación de Rutinas de pensamiento en los ciclos de reflexión.*

| RUTINAS DE PENSAMIENTO       |  |   |   |    |   |   |   |   |    |
|------------------------------|---|--|--|---|--|---|--|--|---|
| <b>Rutina implementada</b>   | Reflexión y determinación para implementarla                                      | “Veo, pienso, me pregunto”   | “Veo, pienso, me pregunto”   | “Veo, pienso, me pregunto”  | “Veo, pienso, me pregunto”   | Piensa y comparte en pareja   | “Antes pensaba, ahora pienso”  | “Antes pensaba, ahora pienso”  | El titular  |
| <b>Objetivo de la rutina</b> | No aplica   | Esta estrategia alienta a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas. Ayuda a estimular la curiosidad y a establecer una base para la indagación. Tipoldi (s.f)   |  |   |  | Esta estrategia conduce a los estudiantes a pensar acerca de un problema, un tema o una pregunta y a entender múltiples perspectivas. | Esta estrategia dirige a los estudiantes a reflexionar sobre cómo y porque el pensamiento ha cambiado respecto a un tema.  | Identificar la esencia de los que se está estudiando o debatiendo, permite hacer conclusiones y resúmenes.   |   |
| <b>¿Cuál fue el avance?</b>  | No aplica.  | Despertó interés en los estudiantes siendo esta la primera vez que desarrollaban este tipo de actividades.<br><br>Se hizo necesaria la explicación a los estudiantes acerca de la dinámica de la rutina en dos oportunidades.<br><br>El objetivo de la implementación se cumplió en su totalidad sin embargo fue un buen ejercicio para dar introducción a la implementación de la rutina. | Hubo una mejor recepción de la rutina por parte de los estudiantes en cuanto a participación, poco a poco la docente aclaraba la acción (ver, pensar, preguntarse) y a través de las respuestas de los estudiantes evidenció aproximación al tema.<br><br>La docente pudo evidenciar que los estudiantes | Las respuestas de cada una de las acciones se aproximaban más a lo que indica la misma (ver, pensar, preguntarse) entre los mismos estudiantes se corregían frente a sus respuestas y se pudo hacer evidente el reconocimiento de saberes previos frente al tema. | Dominio por parte del grupo con la dinámica de la rutina, varias de las respuestas por parte de los estudiantes lo evidenciaron:<br>“Primero es ver, luego pensar y luego preguntarse, en silencio cada uno”<br>“Con esa foto que esta, creo que el tema es de español”<br>Los estudiantes desarrollaron la habilidad de la observación y la interpretación. | No aplica   | La implementación de esta rutina permitió evidenciar respuestas más próximas acerca de los saberes previos frente al tema abordado, visibles tanto para la docente como para los estudiantes. Así mismo condujo a la retroalimentación estudiante por estudiante de cada una de sus respuestas y a un espacio de interacción en el marco de la coevaluación. | La docente pudo evidenciar a través de las respuestas de los estudiantes proximidad con el tema, sin embargo, se vio limitado dado que la retroalimentación pese a que se hizo de manera individual no hubo espacio para la coevaluación dadas las condiciones del aislamiento social y tuvo que ser enviada mediante correo electrónico de manera individual. | A la gran mayoría de los estudiantes se le dificultó el desarrollo de esta, sin embargo, la docente hizo retroalimentación de manera virtual con el fin de aclarar la dinámica de esta. |

Fuente: Elaboración propia (2020)

De acuerdo a lo anterior, la implementación de la estrategia al principio costo un poco de trabajo para la docente y sus estudiantes, pues a varios de ellos se les dificultó entender la diferencia entre cada una de las acciones que requiere la rutina “ver –pensar - preguntar” sin embargo la docente reflexionó acerca de ello, aclaró dudas y comprendió que esto puede llegar a ser normal, frente a esto Tipoldi (s.f) señala que al implementar este tipo de propuestas se debe brindar a los estudiantes suficiente tiempo y respetar las diferencias individuales, para que esta variable no sea limitante en su producción. La docente determina implementar esta y otras rutinas a lo largo de la implementación de sus ciclos, para lograr en sus estudiantes adopción de la estrategia, desarrollo de habilidades de pensamiento y a la vez transformar su práctica de enseñanza atendiendo a lo enunciado por Richart (2014) quien afirma que las oportunidades para activar la reflexión no tienen por qué ser invisibles y que los mejores docentes establecen a través de su práctica, una fuerte cultura del pensamiento; por tanto la implementación de las rutinas de pensamiento en la investigación tuvieron diferentes intenciones: le permitieron a la docente investigadora identificar saberes previos de sus estudiantes respecto del tema que iba a ser abordado en cada ciclo y a su vez propiciar espacios en donde también se estaba haciendo desarrollo de habilidades de pensamiento, como se mencionó anteriormente, esto a partir del objetivo de cada una de las rutinas.

El cambio de una rutina a otra en los ciclos siguientes permitió el reconocimiento el desarrollo de habilidades y espacios de coevaluación entre el grupo de estudiantes y retroalimentación por parte de la docente investigadora, sin embargo, es importante mencionar que durante la implementación del segundo ciclo virtual (CR IX) este proceso se vio un poco afectado, teniendo en cuenta las condiciones del aislamiento social, la modalidad de enseñanza virtual desde la condiciones del contexto de los estudiantes no permitieron en su momento un

encuentro virtual para aclarar el desarrollo de esta actividad y se vio limitado a la orientaciones dadas por la docente en el instructivo que fue enviado de su parte a los estudiantes.

### **6.7 Hallazgos en la Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Docente investigadora desde las Formas o modalidades de Evaluación.**



Otro aspecto encontrado como hallazgo de esta investigación son las formas de evaluación que la docente tuvo en cuenta para valorar los aprendizajes de sus estudiantes y que también hace parte del proceso de transformación de sus prácticas de enseñanza. Basada en otro de los elementos del marco conceptual de la EpC, la evaluación diagnóstica continua se constituyó en otro componente importante de su investigación como refuerzo y evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, al inicio de la investigación la docente se limitaba a una evaluación sumativa al final de cada bimestre académico.

Siguiendo a Stone (1999) quien señala que las evaluaciones continuas se basan en criterios públicos que configuran la planeación relacionados con las metas de comprensión y estiman el progreso de los estudiantes, ahora los procesos de evaluación de la docente frente a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes se caracterizan por la formulación de las actividades en términos de desempeños de comprensión, la docente hace explícitos los criterios de evaluación a sus estudiantes al inicio del bimestre y de cada sesión, hace evaluaciones y seguimiento constante desde que inicia hasta que finaliza el ciclo, propicia espacios de coevaluación y autoevaluación.

Lo anterior, también está enmarcado dentro los procesos de retroalimentación que la docente desarrolló junto a sus estudiantes a lo largo de este proceso, la finalidad de esta, desde la perspectiva del profesor es vista como una oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de sus estudiantes y ajustar su práctica si es necesario; y desde el punto de vista del estudiante, le permite tener información recibida del docente acerca de sus logros, su nivel de comprensión, sus avances y mejoras en el aprendizaje futuro (Canabal & Margalef, 2017).

La docente determina entonces adoptar el modelo de la Escalera de la Retroalimentación para observar los aprendizajes de sus estudiantes y brindar de manera individual un informe acerca de su proceso de aprendizaje desde aclaraciones, valoraciones sugerencias e inquietudes (Wilson, 2002). La reflexión y el cambio frente a la acción de evaluación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora es otro de los elementos que hacen parte de esa transformación durante su investigación.

## CAPÍTULO VII

### COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

En este capítulo la Docente investigadora da cuenta de las comprensiones, identificando los principales elementos de los hallazgos del proceso de investigación sobre su propia práctica, configurando dichos elementos y construyendo una tesis propicia sobre la transformación de su práctica de enseñanza a partir de las acciones que le acompañaron durante el proceso reflexivo de investigación.

La principal comprensión por parte de la D.I. es la construcción de su propia definición de Práctica de Enseñanza: “La práctica de enseñanza es un fenómeno social, en el cual el docente organiza y propone actividades a partir de contenidos, con el propósito de que los estudiantes aprendan algo; contempla dimensiones políticas, sociales, económicas y éticas, es susceptible de cambios y transformaciones, desde cada una de sus acciones constitutivas. La planeación como proceso orientado al diseño de resultados previstos de aprendizaje contextualizados y alcanzables, la implementación como acción de la búsqueda de los objetivos propuestos y la evaluación como acción que permite acompañar y evidenciar los aprendizajes de los estudiantes”.

Se precisa comenzar por resaltar las bondades de la investigación-acción, pues aporta información clara y concisa fundamentada en hechos y datos objetivos que posteriormente permiten la toma de decisiones y para efectos de esta investigación cambios de mejora en la práctica de enseñanza; ésta que se reflexiona, se replantea y se ejecuta en habilidades y destrezas más aterrizadas, pues se parte de la realidad docente.



Lesson Study es uno de los ejes inmersos en la carta de navegación de esta investigación, por tanto, se hace necesario comprender que es una metodología que favorece la mejora de conocimiento profesional mediante el análisis de sus lecciones, está desarrollada a su vez en siete fases. Dicha información se complementa si se entiende como una mediación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del conocimiento profesional compartido; siendo una oportunidad la discusión entre los docentes con el fin de buscar estrategias efectivas en pro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Siendo de esta manera la investigación-acción un camino pertinente para abordar esta investigación y develar en ese mismo camino la importancia de L.S, se hace vital abordar el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión en términos de favorecer procesos que le permiten al estudiante construir significados y a la vez hacer visibles su comprensión de acuerdo con los contenidos propuestos en el currículo escolar. De esta manera la Docente investigadora da un paso más hacia la transformación de su práctica de enseñanza siendo guía y mediadora dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes, logrando articular los elementos tenidos en cuenta para propiciar ambientes de aprendizaje favorables y bien estructurados.

De acuerdo con lo anterior, cabe anotar que la comprensión es un desempeño flexible, relacionado con el desarrollo de habilidades de pensamiento, estas que favorecen la adquisición del aprendizaje, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo y de acciones particulares partiendo de la edad, del desarrollo cognitivo, y de los conocimientos previos.

Por consiguiente, la evaluación es una herramienta necesaria para abordar los desempeños cognitivos, aptitudinales y convivenciales que permite visibilizar las comprensiones

de los estudiantes y es una herramienta que facilita tener una visión objetiva de lo que ocurre en las situaciones de enseñanza –aprendizaje.

La triangulación como técnica de análisis de datos en esta investigación, permite el estudio de fenómenos, que para efecto de esta investigación logra identificar las variables emergentes durante el proceso, por tanto, evidenciar las mejoras posibles en los ambientes de aprendizajes.

## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo la docente investigadora presenta las conclusiones obtenidas al finalizar la investigación en torno al objeto de estudio, su Práctica de Enseñanza dando respuesta así; a los objetivos específicos planteados en la misma.

#### 8.1 Conclusiones

##### 1. Identificar y describir acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la Docente Investigadora:

El hecho de pensar en cambiar y transformar la propia Práctica de Enseñanza implica un proceso retrospectivo, teniendo en cuenta que, esta se encuentra enmarcada en unas acciones constitutivas, dichas acciones fueron modificadas poco a poco de acuerdo con lo aprendizados de cada uno de los Seminarios cursados en la Maestría y las reflexiones propiciadas en los mismos. Al describir la Práctica de Enseñanza la Docente Investigadora establece que esta, requería de fortalecimiento desde cada una de estas acciones, desde la **Planeación** encuentra algunas debilidades entre ellas que solo contextualizaba su planeación al inicio del bimestre académico y no por sesiones de clase, sus clases se encontraban estructuradas en tres momentos: motivación, desarrollo y finalización, tampoco contemplaba dentro de su planeación el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento.

Desde la acción de **Implementación** identifica que iniciaba sus clases directamente con la enseñanza de conceptos y no hacia actividades de presaberes, su intervención en un alto porcentaje se daba de manera magistral, propiciaba pocos espacios de participación de sus estudiantes.

Desde la acción de la **Evaluación** establece que realizaba procesos de evaluación netamente sumativos, orientados a la calificación y no al verdadero sentido de la evaluación.

La anterior caracterización no solo se enfocó en la búsqueda de debilidades sino también de fortalezas que con el desarrollo de la investigación se fueron consolidando como propias de su práctica de enseñanza, a su vez se caracterizó la población con la cual se desarrolló la investigación respecto de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, en donde se mencionan habilidades sobre las cuales tenían un buen dominio como identificar, percepción clara sin embargo existían otras habilidades que se hacía necesario fortalecer como la observación, la comparación, la clasificación.

## **2. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permita el análisis y la descripción de la práctica de enseñanza de la Docente investigadora evidenciando su transformación**

Esta investigación adoptó una propuesta didáctico-pedagógica centrada en la Reflexión de la Práctica de Enseñanza, es decir que a medida que esta se iba desarrollando, se iban haciendo ajustes sobre la misma, a partir de la adopción de diferentes elementos se fue configurando. Basada en el Modelo Pedagógico del Constructivismo la Docente Investigadora toma como primer elemento el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión adoptando dentro sus planeaciones el marco conceptual de este enfoque: metas de comprensión, desempeños de comprensión y sus fases progresivas y evaluación diagnóstica continua lo cual le permitió a la docente favorecer procesos de comprensión en los estudiantes y desarrollar un proceso sistemático de sus planeaciones, otro de los elementos que permitió la configuración de esta propuesta, fue el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de estudiantes de grado tercero de

primaria, como uno de los focos de la investigación. También, en esta propuesta la docente adopto la Metodología Lesson Study a través de la cual logró mejorar sus conocimientos profesionales a partir del trabajo colaborativo con pares, mediante el análisis de Ciclos de reflexión a través de un proceso investigativo basado en el cumplimiento de sus etapas y favoreció los procesos de profesionalización de la Docente Investigadora.

Siguiendo el enfoque de Investigación -Acción centrado en el descubrimiento y resolución de problemas a los que se enfrentan los docentes Elliot (1993), la docente encontró a través de este la mejora de su práctica construyendo e implementando ciclos de reflexión con el objetivo de analizar sus prácticas de enseñanza desde la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, de cada uno de ellos surgió una reflexión, las principales subcategorías que se derivaron de estas reflexiones fueron la Contextualización de la planeación, planeación sistemática, estrategia para reconocimiento y activación de saberes previos, herramientas para favorecer procesos de enseñanza aprendizaje y modalidades de evaluación.

### **3. Analizar la variación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora durante la implementación de los ciclos de reflexión orientados al desarrollo de habilidades de pensamiento**

Al finalizar de este desarrollo investigativo, la Docente Investigadora da cuenta de que su práctica de enseñanza si logró Transformarse desde cada una de las acciones constitutivas de la misma, en la **Planeación** logró construir y formular planeaciones sistemáticas tomando elementos del Macro currículo y el Meso currículo para cada una de sus sesiones de clase, basada en el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión lo cual le permitió formular

Resultados previstos de aprendizaje claros orientados al desarrollo de comprensiones de los estudiantes y realizar visibilización de estas.

En la **Implementación** de acuerdo con el Modelo Pedagógico del Constructivismo adoptado en la investigación, el rol de la docente ahora es de guía y orientadora del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo que sobre la enseñanza sean sus estudiantes quienes construyan sus aprendizajes propiciando espacios de participación, mientras que la Docente visibiliza sus comprensiones.

En la **Evaluación**, de acuerdo con el Enfoque de la enseñanza para la comprensión considera importante haber implementado procesos de Evaluación formativa ya que estos permitieron no solo a la Docente investigadora sino también a los estudiantes tener otra concepción de la evaluación, en donde no solo se orienta a conseguir un numero por lo hecho sino a la importancia de lo aprendido. Así mismo la evaluación diagnostica continua le permitió a la Docente Investigadora direccionar sus procesos evaluativos reforzando a la vez que realiza evaluación de aprendizajes.

Otras conclusiones derivadas de este proceso investigativo:

- Reflexionar sobre la acción como lo refiere Shön (1992) es un proceso que le permite al docente reorganizar su propia práctica y repensar sobre la misma para crear e implementar un plan de acción basado en elementos teóricos que propicien espacios de aprendizaje y la búsqueda de soluciones a situaciones alrededor de un problema.
- Por consiguiente, favoreció el proceso de transformación de la docente investigadora, en tanto que fue una experiencia nueva en su proceso de formación y de acción en su práctica de enseñanza investigando de manera conjunta, acogiendo las valoraciones por parte de sus

pares y ajustando los cambios necesarios a su trabajo en pro de mejorar a la vez, los procesos de la enseñanza y el aprendizaje a través del conocimiento profesional compartido, tal como lo firma Lewis (2011). Es importante tener en cuenta que el modelo se tomó bajo un proceso de glocalización debido a ser un modelo internacional.

- El Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión está orientado principalmente a la visibilización de las comprensiones de lo enseñado por parte del docente a sus estudiantes, brinda un marco conceptual que debe ser previamente estudiado para ser implementado y posteriormente evaluado. La implementación de este enfoque a la investigación fortaleció el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, teniendo en cuenta que es este el enfoque de la institución donde se desarrolla su práctica, por tanto, su investigación a su vez hacía un aporte pedagógico institucional de los elementos de la EpC enriqueciendo el aprendizaje de estudiantes de grado tercero basado en la comprensión Perkins (1995) y actividades que requieren pensamiento.
- Desarrollar de Habilidades de pensamiento en el aula favorece un aprendizaje más perdurable y significativo Sánchez (2002) por tanto, para la enseñanza de estas se requiere razonamiento y un nivel de profundización los cuales pueden ser desarrollados desde el enfoque en que se basó esta investigación, por infusión Johnson (2003); en que el estudiante piensa desde las áreas de contenidos específicos. Para desarrollar este enfoque es muy importante tener en cuenta los propósitos, las formas de comunicación y el lenguaje de cada una de las áreas. Es así como el desarrollo de habilidades de pensamiento en esta investigación se vio favorecido a partir de los modelos tomados por la docente investigadora en lo que ella misma halló coherencia con su propuesta pedagógica, el modelo Beyer (1998), Bloom (1956) y Marzano, R. (2001) ajustados al Enfoque de la EpC y su propuesta propiciando espacios y

oportunidades para establecer una fuerte cultura de pensamiento en los estudiantes en el aula  
Richart (2014)

- Las rutinas de pensamiento son una pauta de razonamiento que ayuda a los estudiantes a aprender a pensar a partir de sencillos pasos para explorar ideas acerca de un tema, su implementación en el aula favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento, consolidándose en una estrategia poderosa que le permite al docente mejorar sus acciones en la práctica de enseñanza en tanto que se convierten en una herramienta de planeación, implementación y evaluación.

## **8.2 Recomendaciones**

Al finalizar este proceso de investigación la Docente Investigadora considera algunas recomendaciones:

- Cada docente como parte de su práctica debería implementar la reflexión sobre la misma reconociéndose como ser humano y como profesional, lo cual le permitiría fortalecer y transformar sus acciones en la práctica de enseñanza.
- Se hace necesario y pertinente que el Docente, previo a desarrollar sus sesiones de clase se remita a los Documentos de Macro Currículo y Meso Currículo con el fin de contextualizar sus planeaciones, dando un elemento diferenciador a las mismas.
- Los procesos de evaluación deberían estar siempre orientados a una reflexión conjunta de los mismos, es decir entre estudiantes y docente con el fin de analizar el proceso y sus resultados y de esta manera efectuar proceso de mejora.
- Teniendo en cuenta que las habilidades forman parte de la cotidianidad se debe considerar como una oportunidad para fortalecerlas a través de la enseñanza d contenidos en el aula.



## CAPÍTULO IX

### REFERENCIAS

- Alba, J. y Atehortúa, G. (2018). *Seminario Taller de investigación I*. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana: Chía-Cundinamarca. Septiembre 22 de 2018.
- Albarracín, L. (2012). *Mecánica Automotriz, aprendizaje sobre ruedas*. Semilleros: Sembrando Ciencia e Innovación. (188 – 124) Revista N.2 Año 2012 ISSN: 2248-8480. Nodo Bogotá – Cundinamarca. Bogotá D.C. Red Colombiana de Semilleros de Investigación REDCOLSI.
- Alvarado, L., García, M. (2008). *Características más relevantes de paradigma socio crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas*. Revista universitaria de investigación, Año 9, N.2, diciembre 2008.
- Agenda Escolar Colegio Prospero Pinzón. (21 de septiembre de 2018). Bogotá: Secretaria General - Imprenta Distrital.
- Agenda Escolar Colegio Prospero Pinzón. (2018). *Manual de Convivencia de la Institución, Capítulo 1*. Bogotá: Secretaria General - Imprenta Distrital.

Angulo, A., y Alba, J. (2018). *Una experiencia de formación de profesores de matemáticas en ejercicio centrada en la reflexión sobre la práctica*. Revista Acta Latinoamericana de matemática educativa. Sección 4 / El pensamiento del profesor, sus prácticas y elementos para su formación profesional. vol. 31, número 2, año 2018.

Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Editorial Universidad EAN.

Ávila, M. G. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Revista Iberoamericana de educación, 29, 85-104

Báez Alcaíno, J. & Onrubia Goñi, J. (2016). *Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 55(1),94-113. ISSN: 0716-0488. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333343664007>

Barcia, M. (2017). *Prácticas de la enseñanza*. Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.

Barrera, R. M, X. (2000). *Enseñanza para la comprensión*. Bogotá: Material Básico. Fundacies.

Beas, J.; Manterola, M.; Santa Cruz, J.; Carranza, G., y Arredondo, D. (1997). *Enseñar para la comprensión profunda: diseño y contratación de un modelo centrado en el aprendizaje y el pensamiento. Informe Final Proyecto Fondecyt n.º 1950805*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beyer, R (1998). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). *Lesson Study in teacher education: learning from a challenging case*. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83–90.

Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Canabal, Cristina, & Margalef, Leonor (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2),149-170. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56752038009>

Caracterización de Escenarios de riesgo. Localidad de Kennedy. (2019) Recuperado de:

[https://www.google.com/search?q=\(Localidad+de+Kennedy%2C+Caracterizacion+de+Escenarios+de+riesgo%2C+2018\)&rlz=1C1CHBF\\_esCO891CO891&oq=\(Localidad+de+Kennedy%2C+Caracterizacion+de+Escenarios+de+riesgo%2C+2018\)&aqs=chrome..69i57.110c9j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=(Localidad+de+Kennedy%2C+Caracterizacion+de+Escenarios+de+riesgo%2C+2018)&rlz=1C1CHBF_esCO891CO891&oq=(Localidad+de+Kennedy%2C+Caracterizacion+de+Escenarios+de+riesgo%2C+2018)&aqs=chrome..69i57.110c9j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Agosto 2019.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca ediciones.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires: Paidós, Colección Voces de la Educación. 224 páginas.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Editorial el Búho Ltda.

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

Clemente, R.A. y Hernández, C. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Revista interuniversitaria de formación de profesorado ISSN –e 2530-3791, N.27.

- Coll, C. (1993). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona, Paidós.
- De Longhi, A. L. (2009). *Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental [En línea]*. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata: Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Disponible en:  
[http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.621/ev.621.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf)
- Denzin, N. (1978). *Métodos de recolección y análisis de datos*. España: Gedisa.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, V. (2002). *Formación docente practica pedagógica y saber pedagógico I*. Caracas: Red de Revistas Científicas de América Latina
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular de la Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fujii, T. (2014). *Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions*

*Revealed*. Mathematics Teacher Education and Development, 16(1), 65–83.

Gadotti, M. (2002). *Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica*. Revista Educación 26(2): 51-60, 2002.

Green S. K. & Gedler, M. E. (2002). *A Review and Analysis of Constructivism for School-Based Practice*. School Psychology Review, 31(1), 53 – 70.

Halpin, D., & Troyna, B. (1995). *The politics of education policy borrowing*. *Comparative Education*. Published online. (Traducción).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (Sexta ed.). Estados Unidos de América: McGraw-Hill.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Laertes, editorial.

Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.

- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. En A. Latorre, La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. *La investigación-Acción*. Madrid: Morata, ediciones
- Lewis, C., Hurd, J. (2011). *Lesson Study Step by Step How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann Dedicated to Teacher.
- Marzano, R. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey.T.R. & Marzano, R.J. (Eds) Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Morales, M.Y.; Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. Infancias Imágenes, 14(2), 89-100.
- Monreal, M. G. (2012). *Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner en Contextos Educativos* (págs. 82, 83, 84). Girona.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Vamos a aprender Lenguaje Libro del estudiante 3*. Quad Graphics S.A.S. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje*. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Matemáticas*. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Ciencias*. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Estándares básicos de competencias en Competencias Ciudadanas*. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales*. Colombia: MEN. Vol. 1.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Naturales*. Colombia: MEN. Vol. 1.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Matemáticas*. Colombia: MEN. Vol. 2.



Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje*. Colombia: MEN. Vol. 2.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.

Pérez, A., & Soto, E. (2011). *La mejora de la práctica y la investigación docente*. Madrid: Morata

Perkins, D. y Blythe, T. (1994). *Ante Todo la Comprensión "Putting Understanding up-front"*.  
Educational Leadership 51 (5), 4-7

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*  
*Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Plan Ambiental Local Kennedy, Secretaria Distrital de Gobierno Alcaldía Local de Kennedy.  
(2012). Recuperado de:  
<http://www.ambientebogota.gov.co/documents/10157/2883162/PAL+Kennedy+2013-2016.pdf> agosto de 2019.

Pogré, P. (2001). *Enseñanza para la comprensión Un marco para innovar en la intervención didáctica en Capítulo 3 del libro Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan de Aguerrondo Inés y colaboradoras*. Argentina. Editorial Papers.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Richart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires. Paidós.

Salmon, A. (2018). *Conferencia-taller “Culturas de pensamiento y pensamiento visible”* Chía, Colombia. Campus Universidad de la Sabana. Agosto 31 – septiembre 01 de 2018

Sánchez, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, (1).

Sandín Esteban, M<sup>a</sup> Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258).

Sacristán, G. Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata, (pp. 417, 426).

Sacristán, G. Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid, España: Akal.

Sagastizabal, M. A. (2004). *La investigación acción Como estrategia de cambio en las organizaciones Cómo investigar en las instituciones educativas*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones La Crujia.

Savin, NV. (1982). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Caracterización del Sector Educativo Año 2017*.

Kennedy, Localidad 8. Bogotá, D.C. Recuperado de

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/8-Perfil\\_caracterizacion\\_localidad\\_Kennedy\\_2017](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/8-Perfil_caracterizacion_localidad_Kennedy_2017).

Secretaria Distrital de Planeación. (2004). *Planeamiento Zonal UPZ*. Recuperado de

<http://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/norma-urbana/normas-urbanisticas-vigentes/upz/unidad-de-planeamiento-zonal-no-47-kennedy-central>.

Stone, M. (1999). (Compiladora) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tamayo, M. y T. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa- Noriega Editores. Cuarta Edición.

Tipoldi, J. (s.f). (Traducción y adaptaciones) a partir de la página *Pensamiento Visible de la Escuela de graduados de Harvard del Proyecto Cero. Rutinas de pensamiento, aprender*

*a pensar y pensar para aprender. Recuperado de*

[http://formacion.intef.es/pluginfile.php/85206/mod\\_imscp/content/2/Promover\\_el\\_pensamiento\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/85206/mod_imscp/content/2/Promover_el_pensamiento_en_el_aula.pdf)

Valenzuela, J. (2007). *Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo*. Revista

Iberoamericana de Educación, 46(7). Recuperado de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/2274Valenzuela.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978/1979/1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Barcelona: Crítica.




Wilson, D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de*

*Retroalimentación*. En “Seminario: Cerrando la brecha. Miami: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea.

# CAPÍTULO X

## ANEXOS

“Anexo 1: Ejemplo de Matriz de planeación que la docente elaboraba al inicio de la investigación -2018-I”

|  <b>COLEGIO PROSPERO PINZON IED</b><br>EDUCAR PARA LA VIDA A PARTIR DE UNA SANA CONVIVENCIA<br><small>Resolución de aprobación 29700 del 18 de Febrero de 2007</small>   |                           |   |  |  |                            |
|---|---------------------------|---|--|--|----------------------------|
| <b>MATRIZ DE PLANEACION</b> <b>GRADO: SEGUNDO</b> <b>BIMESTRE: SEGUNDO</b> <b>ASIGNATURA: Ciencias Sociales</b>   |                           |   |  |  |                            |
| <b>METAS DE DESEMPEÑO:</b><br>1. Establece la diferencia entre el campo, el pueblo y la ciudad.<br>2. Identifica los recursos naturales.<br>3. Establece la importancia de las vías y los medios de transporte para el desarrollo de la comunidad.  |                           |   |  |  |                            |
| DESEMPEÑOS  | SEMANA                    | PROYECTO  | TEMAS  | EVALUACION   | RECURSOS                   |
| <b>1.1.</b> Reconoce los elementos que hacen parte de la ciudad, el pueblo y el campo.<br><b>1.2.</b> Determina la importancia de la relación campo- ciudad.<br><b>1.3.</b> Valora el trabajo del campo y la ciudad.  | 03 AL 07 DE ABRIL         | ¿Qué es una mariposa?<br>¿Cómo es una mariposa?   | Comunidad rural. Características de esta comunidad.<br>Comunidad Urbana y sus características.                                 | Presentación y orden de las actividades.                           | Cuaderno<br>Colores        |
|   | 17 AL 21 DE ABRIL         | Metamorfosis<br>Partes del cuerpo de una mariposa | ¿Que es un barrio?<br>¿Que es una vereda?<br>Actividades que se realizan en la comunidad rural y urbana. Relación entre estas. | Cumplimiento de tareas<br>Atención, y seguimiento de instrucciones | Lápiz.<br>Sellos           |
|   | 24 AL 28 DE ABRIL         | Alimentación<br>Desplazamiento<br>Alas            | ¿Quiénes trabajan en el campo y quienes trabajan en la ciudad?<br>Mapa conceptual pag.111                                      | Participación en clase.<br>Desarrollo del trabajo en clase.        | Plumones<br>Pegante        |
| <b>2.1.</b> Explica que son los recursos naturales.<br><b>2.2.</b> Diferencia un producto natural de uno transformado.<br><b>2.3.</b> Analiza la importancia de los servicios públicos.   | 2 AL 5 DE MAYO            | Habitat<br>Alimentación<br>Reproducción           | El paisaje natural y sus características.<br>Que es un recurso natural?  | Asistencia salida pedagógica                                       | Tijeras<br>Fotocopia guías |
|   | 8 AL 12 DE MAYO           | Relación de la mariposa con su medio              | Recursos Naturales, clasificación recursos renovables y no renovables.<br>Cuadro conceptual pág. 106                           | Realización de consultas   | Revistas                   |
|   | 15 AL 19 DE MAYO          | Ciclo de vida                                     | Como debemos cuidar los recursos naturales.  |  | Internet                   |
| <b>3.1.</b> Relaciona las vías de transporte con los medios correspondientes.<br><b>3.2.</b> Valora la importancia de los medios de comunicación y los medios de transporte   | 22 AL 26 DE MAYO          |   | EVALUACIONES BIMESTRALES   |  | Libros de consulta         |
|   | 30 DE MAYO AL 02 DE JUNIO |   | Que servicios públicos utilizamos y como debemos cuidarlos   |  | Videos<br>Televisor        |
|   | 05 AL 09 DE JUNIO         |   | Refuerzo de temas con guías.   |  | Computador                 |
|   | 12 AL 16 DE JUNIO         |   |  | SEMANA DE NIVELACION   |                            |

“Anexo 2: Taxonomía de Robert Marzano -2011- 2020- I”

**TAXONOMÍA DE ROBERT MARZANO<sup>1</sup>**  
**VERBOS RECOMENDADOS PARA INDICADORES Y NIVELES COGNITIVOS**

— NIVEL COGNOSCITIVO

| 1<br>RECUPERACIÓN<br>Dimensión 1<br>Actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje.   |             | 2<br>COMPRESIÓN<br>Dimensión 2<br>Adquisición e integración del conocimiento.   |             | 3<br>ANÁLISIS<br>Dimensión 3<br>Extender y refinar el conocimiento.   |             | 4<br>APLICACIÓN<br>Dimensión 4<br>Usar el conocimiento significativamente.  |              | 5<br>METACOGNICIÓN<br>Dimensión 5<br>Hábitos mentales productivos.   |             | 6<br>Dimensión<br>SELF-SYSTEM= Sistema de uno mismo<br>=AUTORREGULACIÓN<br>Sistema de Conciencia del Ser  |                      |
|--|-------------|---|-------------|---|-------------|---|--------------|--|-------------|---|----------------------|
| Se refiere al hecho de que sin actitudes y percepciones positivas, los estudiantes difícilmente podrán aprender adecuadamente.   |             | Se refiere a ayudar a los estudiantes a integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento que ya se tiene; de ahí que las estrategias instruccionales para esta dimensión están orientadas a ayudar a los estudiantes a relacionar el conocimiento nuevo con el previo, organizar el conocimiento nuevo de manera significativa, y hacerlo parte de su memoria de largo plazo. |             | Se refiere a que el educando añade nuevas distinciones y hace nuevas conexiones; analiza lo que ha aprendido con mayor profundidad y mayor rigor. Las actividades que comúnmente se relacionan con esta dimensión son, entre otras, comparar, clasificar y hacer inducciones y deducciones. |             | Se relaciona, según los psicólogos cognoscitivistas, con el aprendizaje más efectivo, el cual ocurre cuando el educando es capaz de utilizar el conocimiento para realizar tareas significativas. En este modelo instruccional cinco tipos de tareas promueven el uso significativo del conocimiento; entre otros, la toma de decisiones, la investigación, y la solución de problemas. |              | Sin lugar a dudas, una de las metas más importantes de la educación se refiere a los hábitos que usan los pensadores críticos, creativos y con autocontrol, que son los hábitos que permitirán el autoaprendizaje en el individuo en cualquier momento de su vida que lo requiera. Algunos de estos hábitos mentales son: ser claros y buscar claridad, ser de mente abierta, controlar la impulsividad y ser consciente de su propio pensamiento. |             | Está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determina la motivación individual para completar determinada tarea.  |                      |
| <b>(BLOOM NIVEL 1 = CONOCIMIENTO)</b><br>Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia. |             | <b>(BLOOM NIVEL 2 = COMPRESIÓN)</b><br>Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.   |             | <b>(BLOOM NIVEL 4 = ANÁLISIS)</b><br>Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.   |             | <b>(BLOOM NIVEL 3 = APLICACIÓN)</b><br>Hacer uso del conocimiento o de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.  |              | <b>(BLOOM NIVEL = SÍNTESIS)</b><br>Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas pasadas; predecir conclusiones derivadas.  |             | Los factores que contribuyen a la motivación son: la importancia, la eficacia y las emociones.  |                      |
| El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió   |             | El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo  |             | El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.  |             | El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.   |              | El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.  |             | Evaluación de importancia: determinar que tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.<br><br>Evaluación de eficacia: identifica sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento.<br><br>Evaluación de emociones: identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción.<br><br>Evaluación de la motivación: identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel<br><br><b>(BLOOM NIVEL 6 = EVALUACIÓN)</b><br><br>Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.<br><br>El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos. |                      |
| repetir  | definir     | interpretar   | predecir    | distinguir  | examinar    | aplicar   | producir     | planear  | definir     | juzgar  | detectar             |
| registrar  | listar      | traducir  | asociar     | analizar  | catalogar   | emplear   | resolver     | proponer   | combinar    | evaluar   | debatir              |
| memorizar  | rotular     | reafirmar   | estimar     | diferenciar   | inducir     | utilizar  | ejemplificar | diseñar  | reacomodar  | clasificar  | argumentar           |
| nombrar  | identificar | describir   | diferenciar | destacar  | inferir     | demostrar   | comprobar    | formular   | compilar    | estimar   | cuestionar           |
| relatar  | recoger     | reconocer   | extender    | experimentar  | discriminar | practicar   | calcular     | reunir   | componer    | valorar   | decidir              |
| subrayar   | examinar    | expresar  | resumir     | probar  | subdividir  | ilustrar  | manipular    | construir  | relacionar  | calificar   | establecer gradación |
| enumerar   | tabular     | informar  | discutir    | comparar  | desmenuzar  | operar  | completar    | crear  | elaborar    | seleccionar   | probar               |
| enunciar   | citar       | revisar   | contrastar  | separar   | revisar     | programar   | mostrar      | establecer   | explicar    | medir   | medir                |
| recordar   |             | identificar   | distinguir  | crítico   | ordenar     | dibujar   | examinar     | organizar  | concluir    | descubrir   | recomendar           |
| describir  |             | ordenar   | explicar    | discutir  | explicar    | esbozar   | modificar    | dirigir  | reconstruir | justificar  | explicar             |
| reproducir   |             | señalar   | ilustrar    | diagramar   | conectar    | convertir   | relatar      | preparar   | idear       | estructurar   | sumar                |
|  |             | exponer   |             | inspeccionar  | seleccionar | transformar   | clasificar   | deducir  | reorganizar | pronosticar   | valorar              |
|  |             | parafrasear   |             | pedir   | arreglar    | cambiar   | descubrir    | resumir  | reordenar   | predecir  | crítico              |
|  |             | comparar  |             | clasificar  | categorizar | experimentar  | computar     | generalizar  | desarrolla  | apoyar  | discriminar          |
|  |             |   |             | separar   |             | usar  | construir    | integrar   | reescribe   | predecir  | convencer            |
|  |             |   |             |   |             |   |              | substituir   | generalizar | concluir  | establecer rangos    |
|  |             |   |             |   |             |   |              | crear  | modificar   |   |                      |
|  |             |   |             |   |             |   |              | inventar   | plantear    |   |                      |
|  |             |   |             |   |             |   |              | plantear hipótesis   |             |   |                      |

<sup>1</sup>Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin


“Anexo 3: Instructivo a padres de familia y estudiantes para la implementación de Ciclo de Reflexión VIII (Virtual) -2020-I”

COLEGIO PROSPERO PINZÓN  
 “Somos Prosperistas y buscamos la excelencia.”

**INSTRUCTIVO PARA EL DESARROLLO DEL CICLO VIRTUAL I  
 SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS  
 AREA ESPAÑOL Y LITERATURA  
 GRADO 3 CICLO II**

Estimados padres de familia, este ciclo de actividades es sugerido para desarrollar en casa teniendo en cuenta el plan de contingencia que atraviesa el país. Por favor tener en cuenta las indicaciones para el desarrollo de las mismas. A continuación, se describe la actividad a desarrollar y la forma de entrega es decir las evidencias del trabajo efectuado por los estudiantes en compañía del adulto. Enviar las actividades al correo [profeluisaproperopinzon@gmail.com](mailto:profeluisaproperopinzon@gmail.com).

| ACTIVIDAD  | DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD  | EVIDENCIA            | FECHA Y MODO DE ENTREGA |                                       |  |   |   |
|--|---|----------------------|-------------------------|---------------------------------------|--|---|---|
| <b>DIA 1</b><br><br><b>1.RUTINA DE PENSAMIENTO: “ANTES PENSABA, AHORA PIENSO”</b><br><br><b>15 minutos</b> | El estudiante realizar en su cuaderno un cuadro comparativo con dos columnas, así:<br><br><b>Rutina de pensamiento</b><br><table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Antes pensaba</b></td> <td style="text-align: center;"><b>Ahora pienso</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Los sinónimos y los antónimos son....</td> <td></td> </tr> </table><br>Tal como se ha venido trabajando en las clases, en la actividad 1 se diligencia la casilla Antes pensaba y al finalizar la actividad 5 se diligencia la casilla Ahora pienso. Para este caso los estudiantes escribirán únicamente en la columna Antes pensaba: –Los sinónimos y los antónimos son: | <b>Antes pensaba</b> | <b>Ahora pienso</b>     | Los sinónimos y los antónimos son.... |  | 1 Fotografía del cuadro de la rutina de pensamiento con la respuesta del estudiante en la casilla “Antes pensaba” | <b>1. ¿A dónde se envían las fotografías?</b><br>Se deben enviar a la Directora de grupo al correo electrónico que se ha venido manejando durante este periodo de contingencia. |
| <b>Antes pensaba</b>   | <b>Ahora pienso</b>   |                      |                         |                                       |  |   |   |
| Los sinónimos y los antónimos son....  |   |                      |                         |                                       |  |   |   |

| <p><b>DIA 1</b></p> <p><b>2. OBSERVO VIDEO Y COMPLETO EL MAPA CONCEPTUAL</b></p> <p><b>40 minutos</b></p> | <p>Observa el video <b>LOS SINONIMOS Y LOS ANTONIMOS Videos Educativos para Niños</b> Ingresando al link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=148UXakrNpA">https://www.youtube.com/watch?v=148UXakrNpA</a> o búscalo por el título en YouTube. Luego de observar con atención el video el estudiante elaborará el mapa conceptual a partir de la siguiente plantilla y orientado por el adulto que guía el trabajo:</p>    | <p>1 Fotografía del mapa conceptual diligenciado en el cuaderno del estudiante.</p>          | <p>2. ¿Cuántas fotografías se deben enviar? Una por cada actividad, excepto en la actividad de la mímica (max. 6) y la de la fábula (max. 2) Por favor enviar todas las fotografías en un solo correo el día indicado, no por partes.</p> |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
|---|---|--|---|------------------------|---------------------------------------|---|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
| <p><b>DIA 2</b></p> <p><b>3. SINONIMOS Y ANTONIMOS DE UN CUENTO</b></p> <p><b>25 minutos</b></p>          | <p>El estudiante escuchará con atención el cuento "Mis opuestos" de la Autora Olga Cuéllar, este ha sido enviado a los correos junto a este documento. Posterior a la reproducción del video el estudiante deberá escribir en su cuaderno las 6 parejas de palabras que son mencionadas en el texto, usadas como <b>sinónimos</b> y <b>antónimos</b>.</p> <table border="1" data-bbox="558 630 1348 750"> <thead> <tr> <th></th> <th>Palabra</th> <th>Antonino de la palabra</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Si durante la reproducción del audio los estudiantes identifican palabras desconocidas, estas deben ser escritas en el cuaderno y buscar su significado.</p>  |  | Palabra   | Antonino de la palabra | 1                                     |   |  | 2 |  |  | 3 |  |  | 4 |  |  | 5 |  |  | 6 |  |  | <p>Fotografía a la lista de palabras tomadas del audio cuento.</p> | <p>3. ¿Cuándo se deben enviar las fotografías? Fecha Única de entrega <b>VIERNES 17 de ABRIL</b></p> <p><b>PARA TENER EN CUENTA:</b> No haga que el estudiante desarrolle todas las actividades el mismo día, tenga en cuenta los <b>tiempos</b> asignados para cada</p> |
|   | Palabra   | Antonino de la palabra   |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| 1   |   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| 2   |   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| 3   |   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| 4   |   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| 5   |   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| 6   |   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| <p><b>DIA 3</b></p> <p><b>4. MÍMICA DE ANÓNIMOS EN FAMILIA</b></p> <p><b>25 minutos</b></p>               | <p>Con las 6 parejas de palabras encontradas en el audio cuento de la actividad #3, el estudiante jugará a hacer mímica con un familiar o adulto que acompañe el desarrollo de la misma así: el estudiante toma tres parejas de palabras, hace la mímica de una palabra y el adulto acompañante responderá también con mímica haciendo el <b>opuesto (antónimo)</b> de la mímica que hizo el estudiante y así sucesivamente.</p>  | <p>Fotografías de las mímicas y el opuesto (antónimo) correspondiente también en mímica.</p> | <p>actividad. Este ciclo está diseñado para trabajar durante <b>una semana</b>.</p>   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| <p><b>DIA 4</b></p> <p><b>5. ESCRIBO UNA FÁBULA</b></p> <p><b>80 minutos</b></p>                          | <p>El estudiante deberá elaborar un <b>FABULA</b> (tipo de texto ya conocido por ellos trabajado durante el primer bimestre académico) teniendo en cuenta los elementos de esta (revisar mapa conceptual registrado en el cuaderno de español). La fábula debe ser construida teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las 12 palabras mencionadas en el audio del cuento "Mis opuestos".</li> <li>- Los elementos de la fábula</li> <li>- Elabora un dibujo de la fábula</li> </ul> <p>La fábula será revisada por la docente y vía correo electrónico se hará la respectiva retroalimentación de la misma, es decir "proceso de reescritura del texto"</p> <p>Por último, los estudiantes escribirán en su cuaderno la segunda parte de la Rutina de Pensamiento "Ahora Pienso".</p> <table border="1" data-bbox="621 1370 1257 1442"> <thead> <tr> <th>Antes pensaba</th> <th>Ahora pienso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Los sinónimos y los antónimos son....</td> </tr> </tbody> </table> | Antes pensaba  | Ahora pienso  |                        | Los sinónimos y los antónimos son.... | <p>-Fotografía del escrito de la Fábula en el cuaderno de español con los aspectos mencionados.</p> <p>-Fotografía de la "rutina de pensamiento" diligenciada la casilla <b>"Ahora pienso"</b>.</p> |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
| Antes pensaba   | Ahora pienso  |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |
|   | Los sinónimos y los antónimos son....   |  |   |                        |                                       |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |   |  |  |  |  |



“Anexo 4: Retroalimentación al ciclo de investigación VIII por parte de Docente Observadora 1-2020-I”



### ESCALERA DE RETROALIMENTACIÓN



- Enviar un esquema que ejemplifique el diseño y características de un mapa conceptual.  
 - Incluir un dibujo al finalizar la creación de la fábula.  
 - Hacer una revisión ortográfica para corregir los errores que el programa Microsoft Excel no visibiliza.

- ¿Por qué la creación de una fábula y no de otro género narrativo?  
 - ¿Cuánto tiempo tienen de plazo para realizar las actividades?  
 - ¿Cómo se evidencia la coevaluación?

- Involucrar a la familia en el desarrollo de las actividades.  
 - Incluir la rutina de pensamiento antes pensaba – ahora pienso.  
 - Crear un audio para los estudiantes.

PREGUNTAR

SUGERIR



VALORAR

- Luisa**  
Se hizo el ajuste, diseñé una plantilla para la elaboración del mapa conceptual, se ejemplifica en el instructivo.
- Luisa**  
Se hizo el ajuste en la rejilla.
- Luisa**  
Se hizo la respectiva revisión.
- Luisa**  
En la misma rejilla se explica, ya que durante el primer bimestre académico se trabajó con textos narrativos y este es uno de los textos por los cuales los estudiantes manifiestan mayor interés.
- Luisa**  
Una semana
- Luisa**  
Ya fue corregido este aspecto en la rejilla. Solo se tiene en cuenta en la actividad de la mímica y en la retroalimentación de las fabulas.

“Anexo 5: Retroalimentación al ciclo de investigación VIII por parte de Docente Observadora 2-2020-I”

Retroalimentación Ciclo Virtual

Luisa Fernanda Albarracín

Docente observadora 2

| Aclaraciones  | Preocupaciones  |
|---|---|
| ¿Los estudiantes saben hacer mapas conceptuales?  | Cómo saber si los mapas fueron elaborados por los niños y no por los <b>estudiantes</b> .   |
| ¿Todos los estudiantes tienen acceso a internet?  |   |
| Valoraciones  | Sugerencias   |
| Uso de videos instructivos para niños que facilita la comprensión de nueva información.<br>Vinculación directa de la gramática con habilidades de lectura y escucha.<br>Se involucra al cuidador del estudiante en su proceso de aprendizaje. | Hay palabras en el audio posiblemente desconocidas para los estudiantes, podría elegir un texto con palabras más cercanas al contexto de los <b>estudiantes</b> . |



**Luisa**

Si, se ha venido trabajando desde el año pasado como parte del trabajo de Ciclo. De hecho, en el cuaderno de español hay registrado un mapa conceptual de la fábula que fue diligenciado en clase guiado por la Docente.



**Luisa**

Este aspecto ya fue tenido en cuenta por sugerencia del otro par, para esto fue diseñada una plantilla básica de mapa conceptual sobre la cual los estudiantes podrán hacer el registro de sus comprensiones.



**Luisa**

Propiamente servicio de internet no todos, sin embargo, la gran mayoría de padres de familia (de acuerdo a caracterización y comunicación telefónica con la Docente) manifiestan recibir los correos en su celular.



**Luisa**



**Luisa**

Aspecto ajustado en la rejilla de planeación en la actividad de reproducción del audio cuento, si los estudiantes identifican palabras desconocidas, estas deben ser escritas en el cuaderno y buscar su significado.


“Anexo 6: Instructivo a padres de familia y estudiantes, para la implementación de Ciclo de Reflexión IX (Virtual) -2020-I”

COLEGIO PROSPERO PINZÓN  
 "Somos Prosperistas y buscamos la excelencia."

INSTRUCTIVO PARA EL DESARROLLO DEL CICLO VIRTUAL VI  
 MITOS Y LEYENDAS – TRIBUS LINGÜÍSTICAS (Quimbaya y San Agustín)  
 ÁREAS: ESPAÑOL Y LITERATURA - CIENCIAS SOCIALES - ÉTICA  
 GRADO 3 CICLO II

| ACTIVIDAD   | DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD  | EVIDENCIA  |
|---|---|--|
| <p><b>DÍA 1</b></p> <p><b>1.</b><br/>                     CONCIENTIZACIÓN<br/>                     OBSERVEMOS<br/>                     CON ATENCIÓN<br/>                     LA<br/>                     INFORMACIÓN<br/>                     DE LOS VÍDEOS</p> <p>20 minutos</p> | <p>El estudiante observará con atención los siguientes videos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=240&amp;v=sDFLJaVzOw&amp;feature=emb_logo">https://www.youtube.com/watch?time_continue=240&amp;v=sDFLJaVzOw&amp;feature=emb_logo</a> ¿Qué es un Mito, una Leyenda y una Fábula? ¿Cuál es la diferencia?   Videos Educativos para Niños.</li> <li><a href="https://www.youtube.com/watch?v=9mLw8KnEQM&amp;t=79">https://www.youtube.com/watch?v=9mLw8KnEQM&amp;t=79</a>: CULTURA QUIMBAYA - COLOMBIA - AVEGAL HISTORIA</li> <li><a href="https://www.youtube.com/watch?v=GAAkbbRYA">https://www.youtube.com/watch?v=GAAkbbRYA</a> CULTURA SAN AGUSTIN - COLOMBIA - AVEGAL Historia</li> </ol> | <p>Fotografía de estudiante observando los videos.</p> |

COLEGIO PROSPERO PINZÓN  
 "Somos Prosperistas y buscamos la excelencia."

| <p><b>DÍA 1</b></p> <p><b>2.</b><br/>                     RUTINA DE PENSAMIENTO:<br/>                     "EL TITULAR"</p> <p>40 Minutos</p> |  <p>A partir de la observación de los videos de la actividad anterior, el estudiante creará un <b>TITULAR</b> para el aspecto más importante que considere acerca de la Información del tema de cada video. Es decir, creará un titular acerca de fábula, leyenda y mito, otro para la cultura Quimbaya y un último para la cultura de San Agustín.</p> <table border="1" data-bbox="1281 917 1732 1177"> <thead> <tr> <th></th> <th>VIDEO</th> <th>TITULAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>¿Qué es un mito, una leyenda y una fábula?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Cultura Quimbaya - Colombia - avegal historia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Cultura San Agustín - Colombia - avegal</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> |         | VIDEO | TITULAR | 1 | ¿Qué es un mito, una leyenda y una fábula? |  | 2 | Cultura Quimbaya - Colombia - avegal historia |  | 3 | Cultura San Agustín - Colombia - avegal |  | <p>Fotografía de la Rutina de pensamiento.</p> <p>En el cuaderno de ESPAÑOL.</p> |
|--|--|---------|-------|---------|---|--|--|---|---|--|---|---|--|--|
|  | VIDEO  | TITULAR |       |         |   |  |  |   |   |  |   |   |  |  |
| 1  | ¿Qué es un mito, una leyenda y una fábula?   |         |       |         |   |  |  |   |   |  |   |   |  |  |
| 2  | Cultura Quimbaya - Colombia - avegal historia  |         |       |         |   |  |  |   |   |  |   |   |  |  |
| 3  | Cultura San Agustín - Colombia - avegal  |         |       |         |   |  |  |   |   |  |   |   |  |  |

“Anexo 7: Instructivo a padres y estudiantes para implementación ciclo de reflexión IX (Virtual)-2020-I”

COLEGIO PROSPERO PINZÓN  
"Somos Progresistas y buscamos la excelencia."

**DÍA 2**

**3. PLEGABLE**  
40 minutos

Elabora un plegable en el cual enuncies las principales características de la leyenda y del Mito, recuerda tener en cuenta la información del video #1.  
A continuación, encuentras un modelo que te sirve de guía y te indica el contenido del mismo:

**MITO**

Semejanzas

**LEYENDA**

En las alas **1,2,3**: Debes escribir en cada una, una característica del texto narrativo **MITO**.

En las alas **4,5,6**: Debes escribir en cada una, una característica del texto narrativo **LEYENDA**.

En el **centro**: Debes escribir 2 semejanzas entre el texto narrativo **MITO** y **LEYENDA**.

Fotografía Del plegable.

En el cuaderno de **ESPAÑOL**

COLEGIO PROSPERO PINZÓN  
"Somos Progresistas y buscamos la excelencia."

**DÍA 3**

**4. LECTURA Y CUADRO COMPARATIVO**  
60 Minutos

A continuación, encontrarás dos textos narrativos, un **mito** y una **leyenda**. Léelos con atención y luego completa el cuadro comparativo.

| LA LEYENDA DEL CACIQUE CALARCÁ  | LA PATASOLA   |
|---|---|
| <p>Peñas blancas se ha convertido en un referente de identidad para los quindianos, pues evoca el recuerdo legendario de un cacique indígena que le dio el nombre a la segunda ciudad más importante del Quindío y en fama a quien se han tejido varias historias sobre las ruinas ruinas por el guardado en el interior de las acacias. Los mitos, cargados de fantasía y motivados por la omisión de muchos sucesos, convirtieron a Peñas Blancas en un polo de atracción de overtueros.</p> <p>La historia habla de Combaina, cacique de los Coyaima y Natagámas y bautizado posteriormente como Baltazar. Alado de los españoles, llegó a cazar y tener descendencia con la hija de uno de ellos, lo que motivó a Calarcá a cobrar la dote por mezclar la sangre indígena con la de los invasores. De hecho, su hijo fue raptado, devorado y sus huesos fueron devueltos a su padre tres días después.</p> <p>Combaina (o Baltazar) preparó su venganza con el presidente del Nuevo Reino de Granada, don Juan de Boyá. Con una lanza el cacique asesinó a Calarcá, depurando al pueblo Pijao y facilitando su sometimiento al gobierno español.</p> <p>Otros relatos del Quindío y el Tolima también relatan que Calarcá concibió una hija llamada Guadalupe a quien se comió en cacería de los pijos o la muerte de su padre y se casó posteriormente con un cacique quimbaya, quien lo llevó de riqueza y aniquiló el carácter belicoso y altivo de los pijos. Sin embargo, éste nunca fueron dominados completamente por los españoles. También se cuenta que, al morir Calarcá, su hijo ordenó enterrarlo en una sepultura entre las rocas del monte y allí lo dejó con todos sus tesoros.</p> | <p>La narración asegura que La Patasola fue creada por los hombres celosos para ocultar a sus esposas infieles, infundirles temor. Cuentan que, en cierta región del Tolima Grande, un anandastallo tenía como esposa una mujer muy linda y tres hijos. El dueño de la propiedad pretendió tener una consorte así que mandó a uno de sus empleados para que conquistara la mujer más linda del lugar. Le dijo al río y distinguió a la esposa de un vaquero compañero y amigo. Regresó a darle al patrón la descripción y demás datos sobre la mujer más hermosa del lugar.</p> <p>Tiempo después el esposo de la mujer más hermosa del lugar le contó a un amigo que su esposa era liviana y tenían muchos problemas. El pensaba así, pero sus hijos pequeños lo deteneron. El amigo sabía el verdadero motivo y decidió contarle la verdad. Se fue a su casa y, para darse cuenta de lo que pasaba, le contó a su esposa que se iba para el pueblo porque su patrón le mandaba por la correspondencia que no regresaba esa noche. A golpe llegó a la consorte y apuró unos trapos de algodón. A eso de las nueve de la noche se fue a pie por entre el monte a esperar a su mujer.</p> <p>La mujer había ido en busca del patrón. El marido, cuando vio que la mujer se dirigió por el camino salvó del escondite, llegó a la casa, encontró a los niños dormidos y se asustó. Como a la madrugada llegó la mujer y presentó una terrible escusa, que estaba lavando ropa en el río. Dos después volvió a inventar algo para salir y esperar a su mujer. Esa noche la mujer salió, pero llegó el patrón a visitarla. Cuando llegó a la puerta, la mujer saltó a escurrir y se arrojó en sus brazos apasionadamente.</p> <p>El entrecido esposo le contó la cabeza al hombre de un solo machetazo. La mujer, intentó huir, pero el enojado marido le dio un machetazo en la pierna. El vaquero fue enviado a la cárcel, pero cuando de patrón fue halla su casa y perdió fuego, allí estaban sus tres hijos que terminaron muertos. Desde ese momento, la mujer es vista y escuchada corriendo o zarcadas por los caminos llevando gritos y llantos.</p> |

Fotografía del cuadro comparativo

En el cuaderno de **SOCIALES**

“Anexo 8: Retroalimentación al ciclo de investigación IX por parte de Docente Observadora 1-2020-I”



Universidad de  
**La Sabana**

Facultad de  
**Educación**



Lago con vista al Edificio Ad

## ESCALERA DE RETROALIMENTACIÓN





- En el cuadro comparativo se debe tener en cuenta en otro cuadro si son semejanzas o **diferencias**.
- Establecer el **medio de comunicación** para resolver las **inquietudes**.
- Modificar algunos RPA, por ejemplo, las características pueden ser parte del RPA de contenido, el hecho de hacer parte de otra cultura considero que puede hacer parte del RPA de **propósito**.

- ¿Por qué en la evidencia actividad número 2 se menciona un mapa **conceptual**?
- ¿Cómo se identifican los saberes previos en la actividad número **11**?
- ¿Algunos estudiantes pueden **explicar su creación** a partir de un audio o **video**?

**SUGERIR**



-  **Luisa**  
Se ajustó el cuadro de acuerdo a la sugerencia
-  **Luisa**  
En la rejilla en l descripción de la primera actividad se menciona "La Docente envía mediante correo electrónico..."
-  **Luisa**  
No es clara la sugerencia
-  **Luisa**  
Se corrigió, fue una confusión al digitar.
-  **Luisa**  
Se hace un poco difícil identificar, pero es la intención
-  **Luisa**

- Tener en cuenta el macro y el meso currículo.
- Detallar las habilidades de pensamiento que se pretenden desarrollar.
- Utilizar los conocimientos adquiridos para las actividades, respecto a los titulares de la noticia.

**PREGUNTAR**

**VALORAR**

“Anexo 9: Retroalimentación al ciclo de investigación IX por parte de Docente Observadora 2-2020-I”



Retroalimentación Ciclo Virtual

Literatura – Relaciones con la historia y las culturas

Luisa Fernanda Albarracín

Docente observadora 2

| Aclaraciones  | Preocupaciones  |
|---|---|
| La casilla de cómo se hace visible el pensamiento de los estudiantes correspondiente a la actividad 1, no se <b>entiende</b> .  | En el instrumento de evidencia de la actividad 1, considero que una foto del estudiante viendo un video no demuestra el aprendizaje o <b>comprensión</b> .  |
| Valoraciones  | Sugerencias   |
| Relaciona contenidos y habilidades trabajadas en sesiones anteriores de clase con la actual. Interdisciplinariedad, minimiza las actividades y genera aprendizajes significativos. El proceso de escritura que propone, intervienen diversos elementos del lenguaje, uno de ellos la gramática. | En la descripción de la actividad 1 hay redundancia en la redacción (atención, atienden), cambiar una de las dos por un <b>sinónimo</b> .<br>Para la actividad 1 elegir otro instrumento para evidenciar las comprensiones de los estudiantes como videos con entrevistas o audios donde expresen sus <b>aprendizajes</b> . |

- 
**Luisa**  
 Se añadió: *es decir, en cada una de las respuestas dadas por los estudiantes.*
- 
**Luisa**  
 Se hizo el ajuste en la rejilla a la redacción del mismo.
- 
**Luisa**  
 Se cambió la palabra **atienden** por el sinónimo **corresponden**
- 
**Luisa**  
 Recolectar en el momento evidencia no se puede, se ajustó: *Las respuestas a cada una de las actividades propuestas, evidenciarán comprensiones.*

## ANEXOS DIGITALES

“**Anexo 10:** Rejilla Ciclo de Reflexión I [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 11:** Rejilla Ciclo de Reflexión II [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 12:** Rejilla Ciclo de Reflexión III [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 13:** Rejilla Ciclo de Reflexión IV [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 14:** Rejilla Ciclo de Reflexión V [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 15:** Rejilla Ciclo de Reflexión VI [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 17:** Rejilla Ciclo de Reflexión VII [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 18:** Rejilla Ciclo de Reflexión VIII [Ciclos de Reflexión](#)”

“**Anexo 19:** Rejilla Ciclo de Reflexión VIII [Ciclos de Reflexión](#)”





