



**Transformación de la Práctica de Enseñanza a Partir de la Metodología  
Lesson Study y el Marco de Enseñanza para la Comprensión para el Desarrollo de  
Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de Educación Básica Primaria**

**Dalia Azucena Medina Rosas**

**Facultad de Educación**

**Universidad de la Sabana, Chía**

**Maestría en Pedagogía**

**Julio de 2021**

**Transformación de la Práctica de Enseñanza a Partir de la Metodología  
Lesson Study y el Marco de Enseñanza para la Comprensión para el Desarrollo de  
Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de Educación Básica Primaria**

**Dalia Azucena Medina Rosas**

Informe final de investigación para optar al título de Magister en Pedagogía

**Asesor**

**Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.**

**Facultad de Educación**

**Universidad de la Sabana, Chía**

**Maestría en Pedagogía**

**Julio de 2021**

## Dedicatoria

*A mi familia, por el apoyo incondicional durante este proceso de aprendizaje  
y crecimiento profesional.*

*A mi esposo Hernando, por su comprensión;*

*a mi hija Silvia Valentina, por su alegría y enseñanzas;*

*y a mi hijo, a quien espero con todas las fuerzas de mi corazón.*

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi gratitud a la Secretaría de Educación de Bogotá por adoptar políticas frente a la formación docente.

A la Universidad de La Sábana por contribuir de forma activa en el crecimiento profesional como profesora y a los docentes de la maestría, quienes contribuyeron de forma significativa en los aprendizajes que fortalecen las acciones en el campo de la enseñanza.

Al colegio Cedit San Pablo, institución en la cual desarrollé las Prácticas de Enseñanza de esta investigación y con el cual he formado gran sentido de identidad.

A mi asesor Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD., por todas sus enseñanzas en el campo de la investigación pedagógica.

A mis compañeras profesoras de primaria del grupo de investigación como pares del trabajo colaborativo: Paola Rojas del colegio Rafael Núñez, Erin Caro de la I.E. Alexander Fleming y Francy Pulido de la I.E. Sierra Morena, con quienes construimos aprendizajes significativos en el marco de la Lesson Study.

## Resumen

Las nuevas demandas globales de educación toman como principio fundamental garantizar el aprendizaje, por lo tanto, centran la mirada en la cualificación de la enseñanza. En esta dirección, el profesor como profesional recibe la delegación social de este cometido y se ve abocado a asumir una postura reflexiva mediada por la investigación en el aula para responder a las nuevas exigencias. El presente informe de investigación describe el proceso que se llevó a cabo en la transformación de las Prácticas de Enseñanza (P.E.) de una profesora investigadora en el nivel de Básica Primaria, para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de básica primaria. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño de Investigación Acción Educativa; el método principal adoptado es Lesson Study, el cual está orientado a la mejora de la propia práctica del profesor, a partir de un proceso cíclico de investigación; entre las principales técnicas de recolección de información se utiliza la observación participante, el grupo focal y la retroalimentación por pares. Como principales resultados se evidencian significativos cambios en la enseñanza, como la planeación estructurada, la mejora en las estrategias comunicativas en el aula, la puesta en escena de la evaluación como una estrategia para valorar continuamente los aprendizajes y el mejoramiento de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Asimismo, el empoderamiento del profesor como intelectual, junto con su crecimiento y desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Enseñanza para la comprensión, Lesson Study, investigación acción, habilidades de pensamiento, práctica de enseñanza, práctica reflexiva.

## Tabla de contenido

Resumen .....	5
<b>CAPÍTULO I</b> .....	13
<b>1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza</b> .....	13
1.1 Primeras Prácticas de Enseñanza en la Formación como Normalista Superior ..	14
1.2 Prácticas de Enseñanza en el Campo Laboral en el Sector Oficial .....	15
<b>CAPÍTULO II</b> .....	22
<b>2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada</b> .....	22
2.1 Modelo Ecológico de Contexto de Bronfenbrenner .....	23
2.2 Modelo de Contexto de Longhy .....	26
2.2.1 Contexto Situacional .....	26
2.2.2 Contexto Lingüístico .....	28
2.2.3 Contexto Mental .....	29
<b>CAPÍTULO III</b> .....	32
<b>3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación</b> .....	32
3.1. Acciones de Planeación .....	32
3.2. Acciones de Implementación .....	34
3.3 Acciones de Evaluación .....	37
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	40
<b>4. Descripción de la Metodología de Investigación</b> .....	40
4.1 Paradigma .....	40
4.2 Alcance .....	40
4.3. Enfoque .....	41
4.4. Diseño de la Investigación .....	42
4.5. Método de la Investigación: Lesson Study (L.S.) .....	42
4.6 Unidades de Análisis .....	45
4.7 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....	48
4.7.1 Observación Participante .....	48
4.7.2 Los Grupos de Focales .....	48
4.7.3 La retroalimentación por Pares y Asesor .....	49
4.7.4 Instrumentos .....	49
4.8 Apuesta Pedagógica .....	53
4.8.1 Constructivismo Social .....	53
4.8.2 Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.) .....	54
4.8.3 Visibilización del Pensamiento .....	56

CAPÍTULO V .....	59
5. Ciclos de Reflexión .....	59
5.1 ¿Qué son Ciclos de Reflexión? .....	59
5.2 Ciclo de Reflexión Inicial o Preliminar.....	62
5.3. Ciclo I. Reconocimiento de las Prácticas de Enseñanza (P.E.) .....	66
5.4. Descripción del Ciclo y Cambios Introducidos en las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza .....	67
5.4.1 Acciones de Planeación.....	67
5.4.2 Acciones de Implementación.....	67
5.4.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes .....	68
5.4.4 Trabajo Colaborativo.....	69
5.4.5 Aspectos que se Identificaron como Débiles a Mejorar o Fortalecer .....	70
5.4.6 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza.....	71
5.4.7 Reflexión del Ciclo.....	71
5.4.8 Proyección Derivada del Ciclo .....	73
5.5 Ciclo II. La Reflexión Constante Orientada a Comprender y Transformar las Acciones de la Enseñanza.....	74
5.6 Descripción del Ciclo .....	75
5.6.1 Acciones de Planeación.....	75
5.6.2 Acciones de Implementación.....	77
5.6.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes .....	79
5.6.4 Trabajo Colaborativo.....	80
5.6.5 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza .....	82
5.6.6 Reflexión General del Ciclo.....	83
5.6.7 Proyección Derivada del Ciclo .....	85
5.7 Ciclo III. Prácticas de Enseñanza Enfocadas en la Comprensión.....	86
5.8. Descripción del Ciclo y Cambios en las Acciones de las Prácticas de Enseñanza.....	87
5.8.1 Acciones Planeación.....	88
5.8.2 Acciones de Implementación I .....	90
5.8.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes .....	91
5.8.4 Trabajo Colaborativo.....	92
5.8.5 Dificultades y Fortalezas Frente a las Prácticas de Enseñanza.....	93
5.8.6 Aspectos a Mejorar y Fortalecer .....	93
5.8.7 Evolución del Ciclo.....	94
5.8.8 Reflexión General del Ciclo.....	95
5.8.9 Proyección Derivada del Ciclo .....	98

<b>5.9 Ciclo IV. Transformando las Prácticas de Enseñanza a Partir de la Puesta en Escena de Problemáticas Cercanas</b> .....	98
<b>5.9.1 Acciones de Planeación</b> .....	99
<b>5.9.2 Acciones de Intervención</b> .....	101
<b>5.9.3 Evaluación de los Aprendizajes</b> .....	102
<b>5.9.4 Trabajo Colaborativo</b> .....	103
<b>5.9.5 Fortalezas y Dificultades en la Práctica de Enseñanza</b> .....	104
<b>5.9.6 Aspectos que se Consideran Como Débiles Para Fortalecer y Mejorar</b> .....	105
<b>5.9.7 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza</b> .....	106
<b>5.9.8 Reflexiones Derivadas del Ciclo</b> .....	107
<b>5.9.9 Proyección Derivada del Ciclo</b> .....	109
<b>5.10 Ciclo V. Comprendo mis Propias Prácticas de Enseñanza para Transformarlas</b> ..	110
<b>5.10.1 Acciones de Planeación</b> .....	111
<b>5.10.2 Acciones de Intervención</b> .....	114
<b>5.10.3 Evaluación de los Aprendizajes</b> .....	115
<b>5.10.4 Trabajo Colaborativo</b> .....	116
<b>5.10.5 Fortalezas y Dificultades</b> .....	117
<b>5.10.6 Aspectos que se Consideran como Débiles a Mejorar o Fortalecer</b> .....	118
<b>5.10.7 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza</b> .....	119
<b>5.10.8 Reflexión General del Ciclo</b> .....	120
<b>5.10.9 Proyecciones para el Próximo Ciclo</b> .....	122
<b>5.11 Ciclo VI. Prácticas de Enseñanza Orientadas al Fortalecimiento de Habilidades de Pensamiento</b> .....	122
<b>5.11.1 Acciones de Planeación</b> .....	123
<b>5.11.2 Acciones de Implementación</b> .....	125
<b>5.11.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes</b> .....	127
<b>5.11.4 Trabajo Colaborativo</b> .....	129
<b>5.11.5 La Tabla Número (16) Establece las Reflexiones del Presente Ciclo</b> .....	130
<b>5.11.6 Aspectos que se Identifican como Débiles y Fuertes a Mejorar o Fortalecer</b> ..	131
<b>5.11.7 Evolución del Ciclo</b> .....	131
<b>5.11.8 Reflexiones Derivadas del Ciclo</b> .....	132
<b>5.11.9 Proyecciones para el Próximo Ciclo</b> .....	135
<b>5.12 Ciclo VII. La Transformación de la Enseñanza como Resultado de una Reflexión Constante</b> .....	136
<b>5.12.1 Acciones de Planeación</b> .....	137
<b>5.11.2 Implementación</b> .....	139



5.12.3 Desde la Evaluación de los Aprendizajes .....	140
5.12.4 Trabajo Colaborativo .....	141
5.12.5 Aspectos que se Consideran como Débiles a Mejorar o Fortalecer.....	142
5.12.6 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza.....	143
5.12.7 Reflexión General del Ciclo.....	144
5.12.8 Proyecciones Derivadas de la Investigación .....	146
<b>CAPITULO VI .....</b>	<b>148</b>
<b>6. Hallazgos, Análisis e Interpretación de Datos .....</b>	<b>148</b>
6.1 Acciones de Planeación .....	150
6.2 Hallazgos Derivados de las Acciones de Implementación .....	154
6.3 Hallazgos Derivados de las Acciones de Evaluación de los Aprendizajes .....	159
<b>CAPITULO VII .....</b>	<b>163</b>
<b>7. Conocimientos y Aportes al Conocimiento Pedagógico.....</b>	<b>163</b>
<b>CAPITULO VIII.....</b>	<b>167</b>
<b>8. Conclusiones y Recomendaciones .....</b>	<b>167</b>
8.1 Recomendaciones.....	170
<b>Referencias.....</b>	<b>171</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>179</b>
Anexo 1. Planeación de clase: ciclo uno .....	179
Anexo 2. Diario de campo: ciclo uno.....	180
Anexo 3. Planeación de clase: ciclo dos .....	181
Anexo 4. Diario de clase: ciclo dos.....	183
Anexo 5. Planeación ciclo tres .....	189
Anexo 6. Diario de campo: ciclo tres.....	190
Anexo 7: Planeación: ciclo cuatro.....	193
Anexo 8. Diario de campo: ciclo cuatro.....	196
Anexo 9. Rejilla Lesson Study: ciclo V .....	200
Anexo 10. Rejilla Lesson Study: ciclo seis .....	206
Anexo 11. Rejilla ciclo siete .....	215

## Lista de Figuras

Figura 1	
<i>Línea del Tiempo de Antecedentes de las Prácticas de Enseñanza</i>	21
Figura 2	
Modelo Ecológico de Bronfembenner, (1.979)	23
Figura 3	
<i>Contexto de aprendizaje</i>	31
Figura 4	
<i>Elementos marco conceptual Enseñanza para la Comprensión</i>	54
Figura 5	
<i>Etapas Progresivas de los Desempeños de Comprensión</i>	56
Figura 6	
<i>Cuadro de Espiral de Ciclos de Investigación–Acción, Lewin (1946)</i>	60
Figura 7	
<i>Representación Ciclos de Reflexión Durante la Investigación</i>	62
Figura 8	
<i>Esquema de Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo I</i>	69
Figura 9	
<i>Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo</i>	74
Figura 10	
<i>Esquema de Evaluación de los Aprendizajes Ciclo II</i>	80
Figura 11	
<i>Evolución del Ciclo II Frente a las Prácticas de Enseñanza</i>	82
Figura 12	
<i>Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo II</i>	85
Figura 13	
<i>Evaluación de los Aprendizajes Ciclo III</i>	91
Figura 14	
<i>Escalera de Retroalimentación Ciclo III</i>	92
Figura 15	
<i>Evolución de las Prácticas de Enseñanza Ciclo III</i>	95
Figura 16	
<i>Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo III</i>	98
Figura 17	
<i>Evaluación de los Aprendizajes Ciclo IV</i>	103
Figura 18	
<i>Escalera de Retroalimentación, Ciclo IV</i>	104
Figura19	
<i>Evolución de las Prácticas de Enseñanza Ciclo IV</i>	107
Figura 20	
<i>Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo IV</i>	110
Figura 21	
<i>Esquema de Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo V</i>	116
Figura 22	
<i>Retroalimentación por Pares Ciclo V</i>	117
Figura 23	
<i>Evolución Prácticas de Enseñanza Ciclo V</i>	120
Figura 24	
<i>Proyecciones Derivadas del Ciclo V</i>	122

Figura 25	
<i>Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo VI</i> .....	128
Figura 26	
<i>Retroalimentación de la Planeación por Pares, Ciclo VI</i> .....	129
Figura 27	
<i>Proyecciones Derivadas del Ciclo VI</i> .....	135
Figura 28	
<i>Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo VII</i> .....	141
Figura 29	
<i>Retroalimentación Ciclo VII</i> .....	142
Figura 30	
<i>Proyecciones Derivadas de la Investigación</i> .....	147

## Lista de Tables

Tabla 1	
<i>Fortalezas y debilidades de las Prácticas de Enseñanza al inicio de la investigación</i>	38
Tabla 2	
<i>Datos Generales del Proyecto</i>	46
Tabla 3	
<i>Rejilla Lesson Study</i>	52
Tabla 4	
<i>Rutinas y Movimientos Claves del Pensamiento</i>	57
Tabla 5	
<i>Identificación Ciclo I</i>	66
Tabla 6	
<i>Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo I</i>	70
Tabla 7	
<i>Identificación Ciclo II</i>	75
Tabla 8	
<i>Fortalezas y Dificultades de las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza, Ciclo II</i>	81
Tabla 9	
<i>Identificación Ciclo III</i>	87
Tabla 10	
<i>Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo III</i>	93
Tabla 11	
<i>Identificación Ciclo IV</i>	99
Tabla 12	
<i>Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo III</i>	105
Tabla13	
<i>Identificación del Ciclo V</i>	111
Tabla 14	
<i>Fortalezas y Dificultades Prácticas de Enseñanza Ciclo V</i>	118
Tabla15	
<i>Identificación del Ciclo VI</i>	123
Tabla 16	
<i>Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo VI</i>	130
Tabla 17	
<i>Identificación Ciclo VII</i>	136
Tabla 18	
<i>Categorías y Subcategorías Derivadas de los Principales Hallazgos de los Ciclos de Reflexión</i>	149

## CAPÍTULO I

### 1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza

En este capítulo se expone la trayectoria de formación profesional y la experiencia de la profesora investigadora en las PRÁCTICA DE ENSEÑANZA desde su formación como Normalista Superior, el inicio en el campo laboral y la trayectoria en el contexto urbano y rural en diferentes instituciones educativas.

Entendiendo Práctica de Enseñanza (P.E.) como “la acción de un docente a la vez sujeto biográfico y actor social, es una acción situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional; se inscribe en un grupo, el tiempo de la escuela” (Camilloni, A., 2007, p.12); también desde Alba y Atehortúa (2018) las definen como “un fenómeno social configurado por el grupo de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto profesor cuyo propósito es que otros sujetos aprendan algo”.

De acuerdo con Alba y Atehortúa (2018), las P.E. se caracterizan porque son *singulares, dinámicas y complejas*: *singulares*, porque no existen dos prácticas iguales; *dinámicas*, porque es en sí cambiante; y *complejas*, porque la enseñanza es en sí un fenómeno complejo compuesto por múltiples acciones interrelacionadas que dependen de las creencias, concepciones, imaginarios y conocimientos del sujeto que enseña; así mismo la P.E. está soportada en tres tipos de acciones constitutivas: acciones de planeación, de implementación y evaluación de los aprendizajes.

Las acciones de planeación se derivan del ejercicio propio del maestro. Para este caso son todos aquellos elementos constitutivos antes del acto de enseñar; “la planificación es un acto eminentemente práctico, se orienta en la función de la acción y su objetivo se realiza en la práctica” (Gvirtz, S., Palamidessi, M., 1998, p. 12).

La acción de implementación se refiere a la forma como se desarrolla la enseñanza en el aula, teniendo como protagonistas a los estudiantes y el profesor quien orienta el aprendizaje. Aquí, el aula “se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas” (Sacristán, G., 1991, p. 6) de tal manera que se articule la planeación con los elementos que se van constituyendo en la intervención.

Teniendo como referencia la planeación y la implementación en la P.E. resulta relevante la evaluación de los aprendizajes; “con el fin de tomar conciencia sobre la forma como se desarrolla el proceso por medio del cual los estudiantes construyen sus conocimientos, sus sistemas de valores, incrementan el número de habilidades y perfeccionan cada una de ellas” (MEN, 2008, p. 96).

Para ello se exponen algunos antecedentes e hitos de las P.E. de la profesora investigadora, las cuales se han desarrollado en diferentes contextos e instituciones educativas.

### **1.1 Primeras Prácticas de Enseñanza en la Formación como Normalista Superior**

En el año 2003 la profesora investigadora empieza su formación como normalista superior en la Escuela Normal Superior de San Mateo Boyacá, ubicada al norte de este departamento. Dicha institución presta sus servicios en preescolar, primaria, bachillerato y el programa de formación complementaria de maestros, que consta de cuatro semestres adicionales a lo que se le denomina grado doce y trece.

Allí, durante el primer semestre del ciclo complementario la profesora investigadora desarrolla las primeras P.E. en la escuela anexa, donde se encuentra la sección de preescolar y primaria con un grupo de *preescolar*; estudiantes pertenecientes a familias del sector urbano

y rural del municipio de San Mateo, Boyacá. Era un grupo de 30 estudiantes en esta aula, en edades entre los cinco y seis años, quienes trabajaban en grupo, aprendían haciendo, se realizaba el aprendizaje con actividades como el canto, el coloreado, el plegado, recortando papel para el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa.

Así mismo, en el segundo semestre, la profesora desarrolla prácticas en la Institución Educativa rural El Vijal, ubicada en el área rural del municipio de San Mateo, Boyacá; esta institución es multigrados, conformada por estudiantes desde preescolar hasta quinto primaria con *metodología Escuela Nueva*, donde sólo tenían una profesora, por lo que los estudiantes más grandes desempeñaban roles de monitores que se encargaban de colaborarle a su profesora, quienes repartían el material de clase. En su mayoría eran estudiantes respetuosos, amables, fácilmente cooperaban para el trabajo en grupo, cumplían con sus responsabilidades para el cuidado del centro escolar y les gustaba realizar artesanías con materiales del medio (hojas de maíz).

En el año 2004, durante el tercer y cuarto semestre se llevaron a cabo las P.E. en la escuela anexa de la Escuela Normal Superior de San Mateo, Boyacá, con un grupo de *cuarto* grado, conformado por cuarenta estudiantes; en su mayoría se caracterizaban por un alto grado de indisciplina. Allí los estudiantes trabajaban solos, el tono de voz que manejaban en el aula era alto, les gustaba aprender con actividades expresivas como el teatro, la danza, la poesía, la copla y el cuento, entre otros.

A finales de 2004, la profesora investigadora obtiene el título de Normalista Superior con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

## **1.2 Prácticas de Enseñanza en el Campo Laboral en el Sector Oficial**

A continuación, se presentan los principales hitos de la profesora investigadora que han impactado en las P.E. de la profesora investigadora durante 15 años continuos, desde el 2005

cuando inicia en el campo laboral y hasta la actualidad, donde desarrolla el presente proyecto de investigación.

Hacia el 2005 inicia en el campo laboral en la I.E. Nueva Esperanza, institución de carácter público del Distrito Capital, que imparte educación desde grado preescolar hasta grado undécimo. Se encuentra ubicada en la localidad de Usme, su modelo pedagógico estaba enfocado en el constructivismo, desde el aprendizaje significativo; dentro de su misión está la formación de valores, la construcción de conciencia ambiental y el ejercicio responsable de la ciudadanía. En esta institución se desempeña como profesora de cuatro grupos de grado quinto, a quienes dicta ciencias naturales; el contexto de los estudiantes se caracterizaba porque sus padres se desempeñaban en actividades agrícolas, de reciclaje y vendedores ambulantes; los grupos estaban conformados por cuarenta estudiantes, en edades entre los 10 y 12 años, algunos de ellos con extra edad. En general se percibía buena motivación hacia el aprendizaje.

Luego en el 2006, la profesora investigadora se traslada a la Escuela Rural Veraguitas de Villagómez, Cundinamarca, la cual contaba con suficientes computadores e Internet; esta es una escuela multigrados con *metodología de Escuela Nueva*. Allí se desempeña como profesora en un aula de grupos pequeños de estudiantes, correspondientes a grados de preescolar hasta quinto de primaria; se trabajaba con guías diseñadas para trabajar actividades grupales en la escuela e individuales que trabajaban en casa. El contexto de estudiantes corresponde a familias que sustentan su economía en actividades principalmente agrícolas como la producción de café, panela, maíz y lulo; son estudiantes respetuosos, amables, dedicados, mostraban alto sentido de pertenencia por su institución, acostumbrados al trabajo grupal, manejan un tono de voz suave y tranquilo en el aula de clases, practicaban el deporte en sus ratos libres y disfrutaban de narraciones propios de la tradición oral de esta región.



Allí por primera vez la profesora enseña a leer y a escribir a un grupo pequeño de estudiantes, ejercicio que hace de forma consecutiva durante tres años.

Después, en el 2009, se trasladó a la Institución Educativa Luis Carlos Galán del municipio de Soacha, Cundinamarca, en la Comuna cuarta de Altos de Casuca. La institución maneja un modelo constructivista, presta su servicio educativo a estudiantes de grado cero hasta grado undécimo, sus poblaciones se encuentran en estratos socio–económicos cero y uno, quienes manifiestan tener dificultad para acceder a servicios básicos de agua y alcantarillado. Allí la profesora tiene a cargo grupos de estudiantes de grado tercero, quienes se encontraban en edades entre los 8 y 12 años. Al llegar a este grado, generalmente mostraban dificultades en la adquisición del código escrito y, por ende, en procesos básicos de lectura y escritura; allí se perciben grupos de estudiantes en su mayoría inquietos, activos, participativos y amables; trabajaban de forma individual, mostraban bajo nivel de motivación hacia el aprendizaje y la participación de los padres en los procesos académicos era muy baja.

Luego, en el 2013, empieza a trabajar en la Institución Educativa La Despensa, institución de carácter oficial del municipio de Soacha, compuesta por dos sedes: sede A, La Despensa y sede B, Marco Fidel Suarez; centra su interés en la formación integral de la niñez y la juventud en su desarrollo personal y proyecto de vida, en cada una de las sedes se atienden los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, los estudiantes de esta institución corresponden a estratos socio–económicos uno y dos.

Aquí, la profesora se desempeña en grado primero en todas las asignaturas; grupos heterogéneos en el proceso de lectura y escritura; es decir, algunos en una minoría tenían una lectura fluida, otros se encontraban fortaleciendo el código escrito, mientras que otros se encontraban realizando los primeros trazos. Es importante aclarar que el proceso de aprendizaje inicial de lectura y escritura se realiza a partir del método silábico.

En el 2015 la profesora se gradúa como Licenciada en Educación Básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana.

Después, en el 2016, se traslada a la Institución Educativa Cedit San Pablo de Bosa, Bogotá, D.C., donde labora actualmente, ubicada en la UPZ Bosa central, en el barrio San Pablo, segundo sector; el nombre del PEI es “educamos para la vida en desarrollo humano, ciencia y tecnología”. Su modelo pedagógico es constructivista en el marco de Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.). Allí inicia con un grupo de estudiantes de grado quinto conformado por cuarenta estudiantes en edades entre los 10 y 12 años quienes, para este momento, estaban iniciando su adolescencia; aquí los estudiantes trabajaban en parejas. En cuanto a la relación de la profesora con los estudiantes era fundamentalmente basada en los conceptos y contenidos que transmitía a partir de explicaciones magistrales y actividades que proponía para la clase.

Al siguiente año, en el 2017, en esta misma institución, tuvo a cargo un grupo de 42 estudiantes de grado primero, quienes venían de la sede de preescolar donde los grupos estaban conformados por grupos mucho más pequeños y las instalaciones eran más grandes, contaban con parques y espacios para jugar. La edad del grupo oscilaba entre los 5 y los 7 años; sus padres, en su mayoría, son empleados o requieren mucho tiempo en el trabajo. Teniendo en cuenta que los estudiantes se encontraban aprendiendo a leer y a escribir, fue necesario contar con el compromiso familiar, que en su mayoría fue satisfactorio y, para algunos casos, aproximadamente nueve estudiantes, fue mínimo.

En su mayoría habían tenido un buen acercamiento al código escrito; otros, una cantidad pequeña pero significativa para la tarea del maestro, presentaban dificultades notables en grafo motricidad y habilidades básicas necesarias para el proceso de adquisición del alfabeto, como son dificultades en el habla (pronunciación de las palabras), visión, atención y

escucha, entre otros detectados por la maestra y educadora especial de la institución para ese momento.

En esta aula se enseñó a leer a partir del método silábico; allí los estudiantes se agrupaban por parejas, por ejemplo, a partir de un texto guía se trabajaban ejercicios de rimas, y asociación de sonidos, entre los ejercicios más sobresalientes; además se utilizaba el cuento ilustrado y narrado de forma general al grupo de estudiantes para motivar su aprendizaje, allí la profesora encuentra la dificultad principalmente en la comunicación, debido a la baja habilidad de los estudiantes en la escucha.

En el 2018, la profesora continúa con este mismo grupo en grado segundo, a cargo de todas las asignaturas, excepto informática y educación física, ya para este momento los estudiantes se encontraban en edades entre los 7 y 8 años de edad. A nivel académico se encontraban fortaleciendo procesos de lectura y escritura a partir del afianzamiento del alfabeto. Allí, a pesar de tener definidas normas grupales, estas no han sido interiorizadas de forma efectiva por los estudiantes.

Durante el 2019 estuvo a cargo ciencias sociales en cuatro grupos de grados terceros y, adicional a esto, con un grupo estuvo encargada de lenguaje y matemáticas.

En el 2020 Y 2021 estuvo a cargo en ciencias naturales, en grado cuarto, y ciencias sociales, en grado quinto.

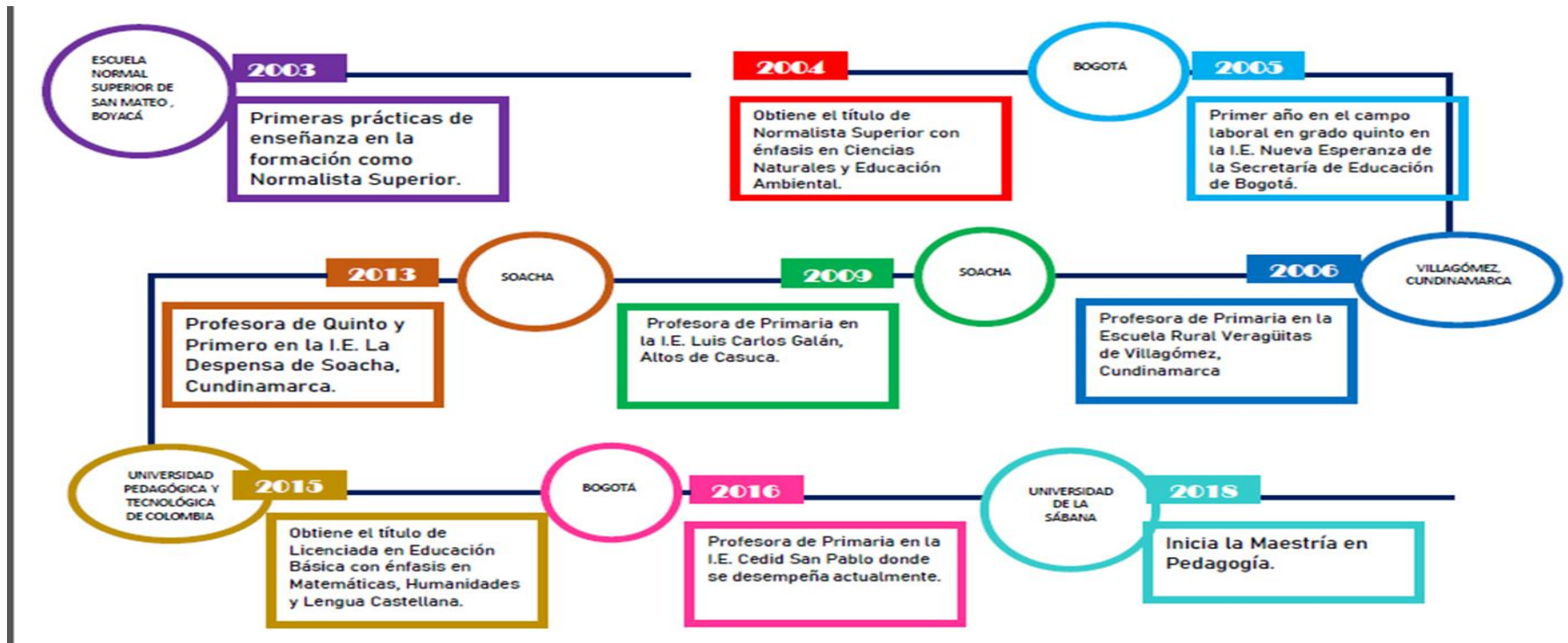
Normalmente en una jornada de clases se inicia con el saludo; seguidamente, para iniciar la primera hora de clases, la profesora realiza una lectura de un texto en voz alta, que luego utiliza para hacer dictado; luego, copia en el tablero algunos conceptos, ilustraciones y actividades que deben desarrollar los estudiantes. Se hace una explicación magistral y los estudiantes toman apuntes de dicho contenido en sus cuadernos; después de dos horas de clases los estudiantes salen a un descanso de media hora.

Luego, los estudiantes hacen fila para ingresar al salón, una vez ha terminado el tiempo de descanso; durante las dos últimas horas, la profesora propone actividades que requieren de transcribir, hacer dictados cortos, dibujar, colorear, realizar sopas de letras; todas estas actividades acordes con la asignatura que se tiene programada en el horario de clases.

Para finalizar este apartado es importante concluir que, con el paso de los años, en la experiencia como profesora de primaria con diferentes contextos rurales, urbanos y mixtos se ha implementado P.E. caracterizadas por la metodología tradicional; estas han estado influidas en gran medida por la formación recibida como profesora, la experiencia en el campo laboral y el contexto en las que se han desarrollado.

Figura 1

*Línea del Tiempo de Antecedentes de las Prácticas de Enseñanza*



## CAPÍTULO II

### 2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

Este apartado está centrado en exponer las características del contexto escolar, como uno de los aspectos relevantes que influyen en el aprendizaje de los estudiantes con quienes se desarrollan las Prácticas de Enseñanza (P.E.) estudiadas. El contexto hace referencia al tiempo, modo y lugar en el que suceden procesos de enseñanza – aprendizaje.

Algunos autores como Giraldo, E. (s.f.) definen contexto como “un espacio físico, una zona o región geográfica que posee unas condiciones particulares en la cual las personas y los eventos tienen lugar” (p. 2). Considerando la importancia del conocimiento del contexto para el profesor en los procesos de aprendizaje Barnett y Hodson (2001) considera que “un mismo contenido puede ser enseñado de diferentes formas, dependiendo de las condiciones de los alumnos y la escuela o contexto” (Leal, C., 2014, p. 102).

En este sentido, el profesor debe reconocer las características de cada grupo de estudiantes para llevar a cabo un proceso de enseñanza pertinente y acorde con las necesidades de cada contexto.

Esta investigación se identifica con la propuesta de clasificación de contexto de Bronfenbrenner (1979), quien lo define como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas, en el nivel más interno está el entorno inmediato.

Esta perspectiva denota gran importancia para las Prácticas de Enseñanza (P.E.) de la profesora investigadora que aquí se estudian, pues se considera que si se reconocen los ambientes en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes, se

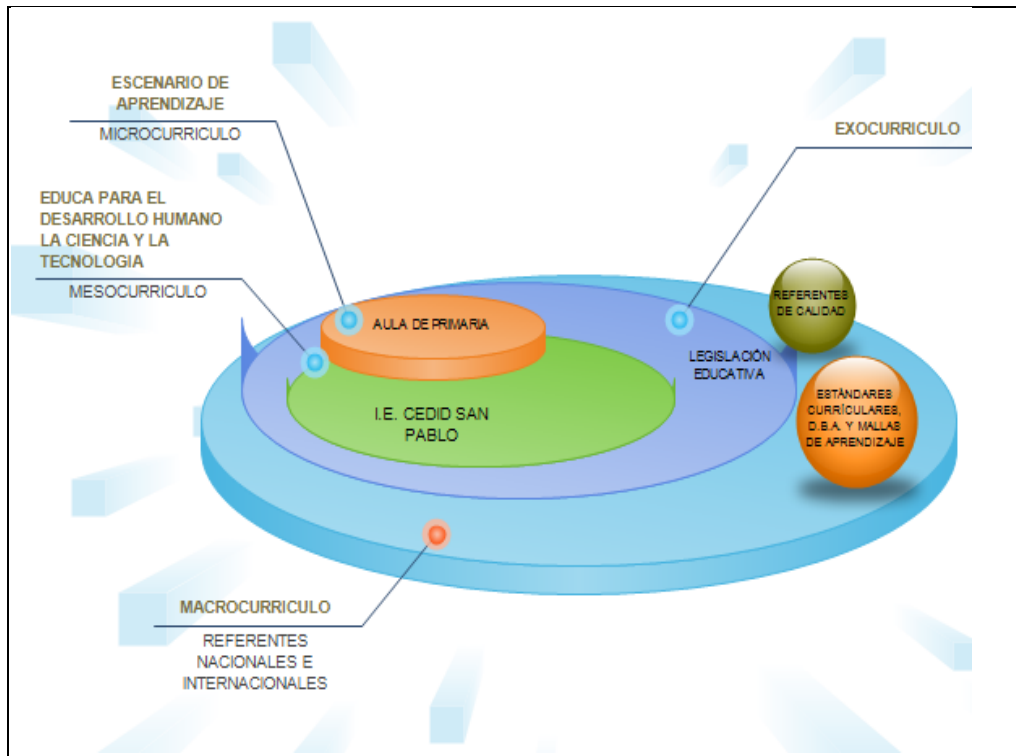
pueden lograr mejores procesos de aprendizaje. Este aspecto conlleva a “crear situaciones donde se pongan en sintonía, en relación-contextos que favorezcan procesos educativos de enseñanza–aprendizaje” (Gifre, M y Esteban, M., 2012, p. 88).

## 2.1 Modelo Ecológico de Contexto de Bronfenbrenner

Así, Bronfenbrenner (1979) postula cuatro sistemas que conforman el modelo ecológico: mesosistema, exosistema, macro sistema y microsistema.

### Figura 2

*Modelo Ecológico de Bronfembenner, (1.979)*



Desde esta perspectiva, **el macrosistema** “se refiere a las correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel de la subcultura” (Bronfenbrenner, 1979, p. 45).

En este sentido, en el marco de esta investigación se compara con el macro currículo, en razón a que el profesor busca contextualizar sus Prácticas de Enseñanza (P.E.) con parte de las políticas nacionales del Ministerio de Educación Nacional entre los que se encuentran los Estándares curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Mallas de aprendizaje.

También **el exosistema**, que lo define Bronfenbrenner (1978), comprende uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que lo afectan” (p.261); en el ámbito educativo esto equivale a los sistemas educativos que legislan la educación en el país en el cual se encuentran inmersos las instituciones educativas y todos sus actores. Para este caso, son la ley 115 del 8 de febrero de 1994, la Ley General de Educación, que define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y deberes”.

En el siguiente nivel se encuentra **el meso sistema** que “comprende las interacciones de dos o más personas en las cuales la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1978, p. 44). Este corresponde al contexto de la Institución en cual se desarrollan las Prácticas de Enseñanza (P.E.) de la profesora investigadora.

Estas Prácticas de Enseñanza (P.E.) se desarrollan en la I.E. Cedit San Pablo, institución de carácter oficial dependiente de la Secretaría de Educación de Bogotá,



ubicada en la localidad séptima de Bosa, barrio San Pablo. En la actualidad, este colegio ofrece educación técnica a 4.950 estudiantes de prejardín, jardín, transición, educación primaria y secundaria, en las cuatro jornadas.

De acuerdo con el Plan Educativo Institucional —PEI—, la Institución Educativa “educa para el Desarrollo Humano, la Ciencia y la Tecnología”. Suele decirse que la población escolar proviene de familias disfuncionales, debido a que un 40 % son hijos de padres separados. Además, su contexto socioeconómico pertenece a los estratos 1 y 2. Por el lado educativo, el modelo pedagógico del colegio se fundamenta en el constructivismo, con un enfoque en la Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.). Los aprendizajes, competencias y valores que desea formar el colegio en los estudiantes durante su proceso de formación son los siguientes: cuidado del medio ambiente; cultura de la democracia; informática como herramienta mediadora de cualquier actividad humana; la adquisición de destrezas, competencias y habilidades para el trabajo, entre otros aspectos.

Luego, en el nivel más interno se encuentra **el microsistema**, que se define como “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1978, p. 41). Este corresponde al contexto de aula en la que se desarrolla la investigación.

Este microsistema corresponde al entorno escolar de un grupo de cuarenta (40) estudiantes del Colegio Cedit San Pablo de Bosa. En cuanto al grupo de estudiantes se destaca por ser un grupo activo, colaborador, alegre, que en su mayoría ha tenido un proceso adecuado de la adquisición del código escrito, con niveles medios de lectura y escritura pues, en ocasiones, se le dificulta mantener buena escucha y seguir instrucciones de forma organizada.

En cuanto a la profesora que realiza las Prácticas de Enseñanza (P.E.) es importante destacar su gran sentido ético y humano con las acciones que realiza diariamente en el aula de clases. A lo largo de esta investigación logra cultivar concepciones diferentes a la pauta por la educación tradicional, experimentando de forma significativa el rol de mediadora en el aprendizaje enfocado en la comprensión y desarrollo de habilidades de pensamiento.

## **2.2 Modelo de Contexto de acuerdo con De Longhy, (2009)**

Un aspecto importante a tener en cuenta, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, es la comprensión de los contextos en el que se desarrollan dichos procesos; para ello esta investigación adopta el modelo De Longhy (2009), quien plantea la necesidad de adecuar las propuestas didácticas a las características e intereses de los estudiantes; para ello clasifica los diferentes contextos de aprendizaje: el situacional, el lingüístico y el mental.

### **2.2.1 Contexto Ssituacional**

De acuerdo a De Longhy (2009), el contexto situacional hace referencia al “sistema social donde se encuentra inmersa la institución educativa, con cada uno de sus miembros, condicionan el funcionamiento del aula principalmente a través del currículo” (p. 7).

Como ya se mencionó antes, la investigación se realiza con un grupo de estudiantes de la sede B, jornada de la mañana de la I.E. Cedit San Pablo (sede primaria). En esta sede y jornada funcionan veinte grupos de estudiantes de grado primero a grado quinto de primaria, para un total de 800 estudiantes aproximadamente.

En cuanto a su estructura está formada por veinte aulas de clase distribuidas en tres pisos; las aulas son luminosas, muy pocas de estas tienen *video- beam* o televisor; sus espacios son acordes con la cantidad de estudiantes (cuarenta por salón). La institución cuenta, además, con una sala de informática para manejo exclusivo de esta asignatura; el lugar del descanso es reducido, lugar en el que igualmente se desarrolla la clase de educación física.

En cuanto a los recursos humanos se cuenta con veinte profesores, un coordinador, una educadora especial, una docente orientadora, un profesor de educación física y un profesor encargado de informática.

Para referirnos a las características del grupo de estudiantes, con quienes se realiza la investigación, es conveniente precisar que este proceso se inicia en el 2018, con un grupo de segundo conformado por 40 estudiantes en edades entre los 6 y 8 años de la jornada mañana de la sede B de I.E. Cedit San Pablo; grupo en el que se continúa el proceso hasta finalizar la investigación.

Este grupo, con relación a las características de sus familias y de acuerdo a la información que se encuentra en el observador del estudiante, corresponde a familias en estratos socio económicos 1 y 2; aproximadamente el 40% cuenta con servicios de Internet; en la mayoría de los casos, los padres son empleados y otros, en una minoría, tienen trabajos informales y tienen educación básica y, en pocos casos, tienen educación superior. De los 40 estudiantes que conforman el grupo de estudiantes, 16 viven sólo con papá o mamá y 24 con papá y mamá.

Lo anterior repercute directamente en los aprendizajes de los estudiantes ya que la familia “constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana” (Tourrián, M, 2010, p. 14). De esta manera, y a partir de la experiencia de la profesora investigadora, concluye: el tiempo que tienen los padres para dedicar a sus hijos en la

tarea educativa es muy limitado, lo cual puede afectar el nivel académico de los estudiantes, ya que en especial en los primeros grados el profesor necesita trabajar conjuntamente con las familias de los estudiantes en los procesos académicos, principalmente de lectura y escritura.

### ***2.2.2 Contexto Lingüístico***

De acuerdo con la clasificación hecha por De Longhi (2009), este contexto está caracterizado por las interacciones comunicativas que se dan en el aula.

Para esto es importante aclarar que frente a las interacciones comunicativas que se dan, donde la profesora estudia las Prácticas de Enseñanza (P.E.), el proceso corresponde a un grupo de estudiantes de grado segundo, quienes se encontraban fortaleciendo la adquisición del código escrito. El siguiente año continuará con este mismo grupo en tercero. De forma general, este grupo se caracteriza porque disfruta del aprendizaje cuando este es mediado por el diálogo; a la mayor parte de los estudiantes les gusta exponer sus ideas y pensamientos, que hacen con un lenguaje sencillo o cotidiano. Cuando tienen dudas generalmente preguntan a su profesora o a sus pares. Aquí aún les costaba manejar el turno por la palabra.

Al inicio de la investigación se observa un grupo desordenado en sus interacciones e intercambios verbales, durante momentos de la clase en los que se requería de mantener una conversación ordenada para comunicar adecuadamente nuevos conceptos; en las formas de realización de las actividades predominaba el bajo nivel de escucha, y casi siempre eran los mismos estudiantes los que hablaban y otros sólo escuchaban pasivamente, manejaban un lenguaje coloquial definido porque sucede así: “ las intervenciones se solapan, se superponen, y surge el habla simultánea, turnos ocupados

por dos o más intervenciones de hablantes distintos superpuestos” ( Briz y Grupo Val.ES.Co citado en Álvarez, 2013, p.32).

Durante el proceso de análisis de las Prácticas de Enseñanza (P.E.) se hace necesario apoyar el proceso en estrategia para desarrollar habilidades comunicativas de oralidad: se inicia introduciendo y haciendo un proceso de interiorización grupal del término “escucha activa” como una estrategia de mostrar interés en lo que dice el otro, y para mantener normas de interacciones respetuosas y oportunas. Esto le ayuda a la profesora a interesarse por lo que dicen sus estudiantes y a establecer diálogos acordes con los conceptos de cada una de las asignaturas, lenguaje e interpretaciones de los estudiantes y propósitos de clase, mejorando así su nivel de participación.

La interacción comunicativa en este escenario de aprendizaje está mediada y regulada a partir de normas establecidas por la profesora investigadora quien, a partir de preguntas, promueve la participación de los estudiantes, opiniones, hace explicaciones y aclaraciones a partir de las ideas de los estudiantes. Además, son niños y niñas que les gusta expresar sus pensamientos a través del dibujo y les agrada trabajar en grupo.

### ***2.2.3 Contexto mental***

Por último, la descripción del micro currículo es importante para el reconocimiento del contexto mental: de acuerdo con De Longhi (2009), este hace referencia a “aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan durante la tarea; actitudes, conocimientos y procedimientos” (PDF sin paginar). Para hacer la descripción de esta se hace alusión a la forma en que los estudiantes se involucran mejor con los aprendizajes.

De forma global en el proceso de investigación y en el análisis de las Prácticas de Enseñanza (P.E.) la profesora investigadora describe un aula con una percepción

positiva de clases, donde los estudiantes muestran seguridad para opinar, preguntar y compartir; a la gran mayoría les gusta que sus ideas sean tenidas en cuenta, como punto de referencia para continuar con el diálogo que se genera en la clase; les agrada las actividades de aprendizaje en las que se les permite ser escuchados por sus compañeros, cuando trabajan en grupo; hay estudiantes a quienes se les dificulta compartir con los otros, pero la profesora establece formas para buscar la aceptación recíproca.

Muestran mayor interés hacia el aprendizaje cuando se plantean situaciones en las que se parte de la observación de videos o imágenes, en las que se pone en juego los conceptos que se quieren trabajar en la clase, con situaciones cercanas a la realidad del estudiante, ya sea que estos sean tomados de los medios de comunicación, de problemáticas ambientales o videos hechos específicamente con fines educativos. También se motivan más hacia el aprendizaje cuando se utilizan recursos de audio en los que fijan la atención en los sonidos y mensajes que se encuentran en este tipo de formato.

Otro aspecto que sobresale en el contexto mental del grupo de estudiantes es el trabajo en grupo, como forma para compartir con sus pares y de aprender con los otros. Este momento lo aprovechan para ayudarse mutuamente y mantienen una actitud de colaboración y ayuda en el cumplimiento de la tarea propuesta.

Cuando se les pregunta ¿qué quieren ser cuando sean grandes?, responden que quieren ser policía, futbolistas, veterinarios, médicos, profesores, entre otras profesiones.

En conclusión, la comprensión del contexto en el cual el profesor realiza el el aprendizaje. Igualmente, este reconocimiento lleva a crear valores propios dentro del aula, como Prácticas de Enseñanza (P.E.), permite adaptar formas de enseñar más pertinentes para son la identidad, la solidaridad, el respeto y la democracia, la buena comunicación.

Figura 3

*Contexto de aprendizaje*

Contexto situacional Grupo de estudiantes de la sede B, jornada mañana de la I.E. Cedit San Pablo.	Contexto lingüístico	Contexto mental
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo pedagógico. Constructivista en el marco de la E.p.C.</li> <li>• Características del grupo. grado segundo en 2018 y grado tercero en 2019, conformado por 40 estudiantes, con procesos de lectura y escritura en un nivel medio.</li> <li>• El ambiente de aula es tranquilo y respetuoso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje que usan los estudiantes para expresar sus ideas generalmente es cotidiano y sencillo.</li> <li>• Muestran mayor agrado por el aprendizaje cuando esté mediado por el diálogo.</li> <li>• En ocasiones se les dificulta escuchar a sus compañeros de forma activa.</li> <li>• En su mayoría muestran seguridad al hablar frente al grupo de compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo de estudiantes en su mayoría disfrutan del trabajo en grupo.</li> <li>• Tienen una actitud de ayuda mutua para el cumplimiento de tareas.</li> <li>• Les gusta seguir normas de interacción y de orden en el aula.</li> <li>• En su mayoría tienen buena disposición para aprender.</li> </ul>
		

Nota. Adaptación tomada De Longhy, (2009)

## CAPÍTULO III

### 3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Las demandas de la sociedad requieren de docentes reflexivos, capaces de tomar decisiones pertinentes que impacten de forma positiva en los aprendizajes de los estudiantes y, así mismo, en la vida de estos.

Este capítulo expone cómo eran las Prácticas de Enseñanza (P.E.) de la profesora investigadora al iniciar la maestría en pedagogía en el primer semestre; para tal objetivo se dan a conocer las características de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, porque esto permite comprenderlas.

#### 3.1. Acciones de Planeación

A nivel de la enseñanza la planificación es una de las acciones determinantes, puesto que se convierte en una herramienta fundamental para la función del maestro en el aula. Desde el punto de vista de Hartf, R. (PDF sin paginar, conferencia s.f.) “la planificación se ha visto como una carga para el docente, pero en realidad representa un explicitación de los deseos de todo educador”. En este sentido, a nivel institucional, se acordaba con los pares profesores del colegio las unidades didácticas anuales que contenían elementos propios del marco de Enseñanza para la Comprensión; entre estos, metas de comprensión, tópicos generativos, hilos conductores, aprendizajes, evidencias, recursos y valoración continua.

Pero la profesora investigadora reducía la planeación a un listado de temas porque pensaba que de esta forma era más práctico saber qué enseñar; así, la planeación consistía en la obtención de recursos necesarios para el desarrollo de las clases, tenía en cuenta algunas características del contexto; además, preparaba actividades de clase para



fortalecer la fluidez en la lectura, el afianzamiento del código escrito y procesos básicos de matemáticas.

A partir de las comprensiones de los seminarios de la maestría la profesora investigadora encuentra inconsistencias en la forma como concebía las acciones de planeación; estaba convencida de que su forma de planear era práctica porque rápidamente encontraba qué enseñar; pensaba que los objetivos o propósitos del aprendizaje, estrategias y formas de evaluar se proponían sobre la marcha, razón por la cual no requería de un plan escrito.

Al no tener un plan escrito de forma estructurada encuentra las siguientes dificultades:

-No había correspondencia con enfoque pedagógico institucional: teniendo en cuenta que este corresponde al modelo constructivista, en el marco Enseñanza para la Comprensión, la profesora investigadora no comprendía de qué manera era posible aterrizar la enseñanza centrada en comprensión, aun teniendo el interés de hacerlo.

-Hay poca concordancia con los referentes de calidad a nivel nacional: la enseñanza implica adaptar el macro currículo, primero a nivel institucional y luego al aula; estos documentos permiten encontrar elementos para guiar el proceso de enseñanza – aprendizaje de forma acertada; sí esta no es coherente con el contexto nacional e institucional, posiblemente se verá afectada la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

-Hay poca claridad acerca de los propósitos del aprendizaje: estos no eran escritos en un formato de planeación de forma clara y coherente con las necesidades del contexto de los estudiantes.

-Las actividades propuestas para los estudiantes no tenían intencionalidad clara: correspondían a una serie de actividades rutinarias que se planeaban con el fin de que los estudiantes avanzaran en la obtención de contenidos sin contemplar la necesidad de reflexionar en torno a la función de estas en los aprendizajes de los estudiantes.

-No es claro la acción de la enseñanza en el aula para involucrar a los estudiantes en los aprendizajes: no se pensaban o planeaban diversas formas de participación de los estudiantes en los aprendizajes; el rol que desempeñaban los estudiantes en el aula era pasivo, con baja participación y formas de interacción con sus compañeros y contenidos.

### **3.2. Acciones de Implementación**

Se refiere al conjunto de acciones de enseñanza que la profesora investigadora realizaba en el aula para orientar el aprendizaje; tal como señala Feldman (2010), la enseñanza son todas “las acciones ligadas a las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las distintas tareas del aprendizaje” (p.33). Así mismo, (Gvirtz, S y Palamidessi, M., 1998) consideran que “la situación de enseñar y de aprender no puede describirse satisfactoriamente por una diada (docente – alumno) ni por un triángulo (docente, alumno, contenido-saber), sino que supone la interacción de un aprendiz, de un docente, de contenidos culturales (p.10).

Desde esta perspectiva la profesora investigadora encuentra las siguientes fortalezas y dificultades en cuanto a sus acciones de enseñanza en el aula:

- De forma cotidiana centraba el interés por mantener una buena actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje, lo cual ayudaba a encontrar un ambiente de aula con percepciones positivas.

-Centraba las acciones de la enseñanza y el aprendizaje en la adquisición de habilidades básicas de lectura, escritura y procesos matemáticos, acordes con el grado de escolaridad en el cual se encontraban los estudiantes.

-Transmisión de una serie de contenidos: consistía en la realización de actividades que reducían el proceso de enseñanza en una actividad instruccional y tradicional, sin considerar la forma de involucrar a los estudiantes para que se apropiaran de su proceso de aprendizaje, mediado por el desarrollo de habilidades de pensamiento.

-En la clase no se manejaba una estructura clara: la forma de organización no era consistente con los momentos que se llevaban a cabo en la clase y los tiempos de las clases; en su mayoría no tenían una intencionalidad clara.

- No era consciente de la función de las acciones comunicativas en el aula: la interacción en el aula era generalmente unidireccional docente – estudiantes; no pensaba en diferentes formas de comunicación en el aula, consideraba que los mensajes que diariamente emitía a los estudiantes, de forma oral y rutinaria, llegaban a los estudiantes de forma efectiva sin preguntarse si realmente era así.

Adicional a esto, la organización del aula no favorecía las interacciones entre los estudiantes: Edwards, D. y Mercer, N., (1998) “proponen crear un espacio de conocimiento compartido en el aula, afirma que el docente debe intentar crear mediante el dialogo, un contexto de comunicación” (citado en Gvirtz, S y Palamidessi, M. 1998, p. 12). La comunicación en el aula que se desarrolla en la investigación al inicio de la maestría se caracterizaba porque existían dificultades para establecer un diálogo ordenado, en el que poco se respetaba el turno por la palabra o la opinión del otro, debido a que la mayor parte del tiempo las actividades estaban orientadas a reescribir conceptos sin tener la oportunidad de interactuar, de forma oral, con estos y con la concepción de que la

oralidad sólo se daba de forma espontáneamente desconociendo la oportunidad de enseñarla de forma didáctica.

-Las actividades y contenidos de los aprendizajes eran poco acordes con los intereses y necesidades de los estudiantes: para la selección de los contenidos se hacía a partir de los conceptos de los textos guías, en muchas ocasiones, sin considerar aquellos que fueran de mayor interés para los estudiantes. A la vez estos estaban acompañados de actividades rutinarias o mecánicas por lo que se veía que los estudiantes rápidamente perdían el interés por este tipo de actividades.

-Los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional poco eran tenidos en cuenta para la acción de la enseñanza en el aula: la profesora investigadora consideraba que tenía bajo nivel de comprensión en documentos curriculares nacionales, porque los veía como libros cargados de teorías y conceptos pedagógicos que no eran fáciles de adaptar al cotidiano del aula; sin embargo, aquí documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Mallas de Aprendizaje del MEN son considerados elementos esenciales para la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

-Bajo nivel de exploración de saberes previos: para iniciar una clase generalmente preguntaba a los estudiantes acerca de los conceptos vistos en la clase anterior y, sin embargo, no establecía un buen diálogo o estrategias que ofrecieran formas de reconocer los conocimientos con los que ya cuenta el estudiante para avanzar en nuevos conceptos. Según Ausubel (1980), “el factor separado más importante que influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz” (citado en Moreira, 2012, p. 1). Este factor al ser poco aplicado en la enseñanza puede derivar en un aprendizaje poco asimilable para el estudiante y para su vida.

### 3.3 Acciones de Evaluación

La acción de evaluación en el contexto de esta investigación se caracterizaba por lo siguiente:

-Entre las acciones evaluativas de la profesora investigadora consideradas como positivas, está en el interés por conocer de forma individualizada la evolución de los aprendizajes de los estudiantes, en relación con las habilidades básicas de lectura, escritura y procesos matemáticos básicos.

-El objetivo de la evaluación estaba orientado a extraer datos cuantitativos con el fin de medir conocimientos de los estudiantes y cumplir con aspectos normativos: concebía la evaluación como una serie de *test* evaluativos que se realizaban al finalizar un tema o periodo, y los resultados eran usados para hacer una clasificación del nivel académico de los estudiantes y, así, realizar procesos de nivelación que se realizan de forma periódica en la institución educativa.

El aspecto descrito anteriormente deja ver claramente la visión errónea de la evaluación a diferencia de una perspectiva formativa; de acuerdo con Álvarez, J., (1.993) “necesitamos concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de aprender y continuar aprendiendo” (p.75). Desde el punto de vista de la calificación, esta forma de percibir la evaluación limita los aprendizajes porque no permite ampliar los aprendizajes.

En conclusión, los profesores necesitan desarrollar de forma constante habilidades investigativas que permitan comprender y mejorar las acciones de enseñanza con el fin de trascender en la calidad educativa y, por ende, en la vida de los estudiantes.

Tabla 1

*Fortalezas y debilidades de las Prácticas de Enseñanza al inicio de la investigación***FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN**

	PLANEACIÓN	IMPLEMENTACIÓN	EVALUACIÓN
<b>FORTALEZAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtención de recursos necesarios para el desarrollo de las clases.</li> <li>-Se tiene en cuenta algunas características del contexto.</li> <li>-Se lleva la articulación de temas acorde con la planeación hecha a nivel institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La profesora enfoca las acciones en el fortalecimiento de habilidades que considera básicas para el aprendizaje: entre estas, la lectura, la escritura y procesos básicos de matemáticas.</li> <li>-Expresa interés en mantener una percepción positiva del aprendizaje.</li> <li>-Se interesa porque sus estudiantes aprendan.</li> <li>-Mantén una relación de respeto y cordialidad con sus estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mostraba interés por conocer la evolución de los estudiantes en relación con las habilidades básicas de lectura, escritura y procesos matemáticos básicos.</li> <li>- Evaluaba el trabajo realizado del estudiante al final de la clase.</li> </ul>
<b>DIFICULTADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El único elemento que se tenía como referencia era un listado de temas.</li> <li>-No se tenía en cuenta los referentes de calidad nacionales, estándares curriculares, Derechos Básicos del aprendizaje y/o mallas de aprendizaje.</li> <li>-No se proponía una forma de explorar los presaberes de los estudiantes.</li> <li>- La toma de decisiones no respondía a un ejercicio reflexivo.</li> <li>-Las actividades que se proponían en la clase no eran preparadas previamente a la clase y no tenían una intencionalidad clara.</li> <li>- El aprendizaje estaba enfocado en la transmisión de contenidos y no en el desarrollo de habilidades.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>DEL MANEJO CURRICULAR EN EL AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No era consciente de las acciones comunicativas como profesora.</li> <li>-Las acciones de enseñanza estaban enfocadas en transmitir conceptos y contenidos de forma tradicional.</li> <li>-Había disonancia entre el currículo nacional e institucional y el que finalmente se expresaba en las acciones del aula.</li> <li>- No había interés en comunicar a los estudiantes los objetivos o propósitos de los aprendizajes.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>DE LAS ACTIVIDADES EN CLASE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El rol del profesor está enfocado en la transmisión de conocimientos, dejando de lado el desarrollo de habilidades de pensamiento.</li> <li>- No era consciente de la forma como desarrollaba las acciones comunicativas como profesora.</li> <li>-Desarrollaba la clase sin seguir una estructura clara, las formas de organización no son consistentes con los momentos en los que se lleva a cabo.</li> <li>Los tiempos de las clases no tenían una intencionalidad clara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El fin de la evaluación estaba orientado a extraer datos cuantitativos para cumplir con aspectos normativos institucionales.</li> </ul>

- Los contenidos utilizados para el desarrollo de las clases eran obtenidos generalmente de libros textos, sin previa preparación.
- No se tenían en cuenta las estrategias que se debían utilizar para el desarrollo de las actividades de los educandos.
- No planeaba de forma consciente la forma de saber qué aprendizajes lograban los estudiantes.
- No se planeaban estrategias de aprendizaje para lograr el involucramiento de los estudiantes en los aprendizajes.
- Las actividades que realizaban los estudiantes eran tareas mecánicas.
- La organización del aula respondía a una forma limitada de interacciones entre los estudiantes; el profesor era quien hablaba.
- Los recursos utilizados para el aprendizaje no eran pensados para que fueran variados y significativos para los estudiantes.
- No se propiciaba el diálogo en torno de los aprendizajes; estos se daban de forma ocasional, había dificultad para establecerlo de forma ordenada.
- Contaba con unas estrategias poco claras que orientaran a lograr mejores aprendizajes.
- El rol del profesor está enfocado en la transmisión de conocimientos.
- Las interacciones profesor–estudiantes estaban mediadas por explicaciones magistrales en las que intentaba buscar comprensiones a través de preguntas poco elaboradas.
- No era consciente de la importancia de potenciar habilidades de pensamiento.

#### **DE LOS CONTENIDOS DE LA CLASE:**

- Los contenidos con los que se desarrollaba las clases no eran acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes.

#### **DE LAS REFLEXIONES:**

- Las reflexiones que hacía en torno a lo que sucedía en el aula no llevaban a buscar nuevas formas de gestionar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

#### **CONCEPCIÓN AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN**

La planeación era para la profesora investigadora las temáticas que se tenían como referentes para el desarrollo de las clases que tenía a cargo.

Dentro de la practicidad en la implementación en el aula se hacía siguiendo una metodología tradicional en la que el estudiante desempeñaba un rol pasivo; pues pensaba que esta era la forma más fácil de controlar el rumbo de la clase.

La evaluación era calificar trabajos y test de conocimientos; sólo sucedía al final de visto un tema o período.

## CAPÍTULO IV

### 4. Descripción de la Metodología de Investigación

En este capítulo se presenta la metodología que siguió la docente para llevar a cabo el proceso de investigación, y se describen los elementos que fueron necesarios en el proceso de transformación de las propias Prácticas de Enseñanza (P.E.).

#### 4.1 Paradigma

Esta investigación está dentro del paradigma socio crítico; desde el punto de vista de Habermas (1981), “es necesario que los individuos sean capaces de ir más allá de sólo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales (citado en Vera, A. y Jara, P., 2018, p.4). Al respecto, Alvarado y García (2008) plantean que este “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros, se fundamenta en la crítica social y un severo sentido reflexivo” (citado en Orozco, A., 2016, p.10).

Por consiguiente, se hace reflexión desde las P.E. Dicho proceso se desarrolla al observar e interpretar por medio de ciclos de reflexión PIER, donde se centra el estudio en los aprendizajes de los estudiantes y el docente como mediador.

#### 4.2 Alcance

La investigación tiene un alcance descriptivo orientado a la transformación de la realidad del aula y por ende a la práctica de enseñanza estudiada “busca especificar propiedades y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, Fernández y Batista, 2010., p.80); por tanto, aquí se describe el proceso de las P.E. de



enseñanza de una profesora a partir de la comprensión de estas en el aula, donde se especifican los cambios que se dan a partir de la reflexión constante y los cambios en las concepciones de las acciones constitutivas de la Práctica de enseñanza de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

De acuerdo con Gallego (1992), la transformación es “una reestructuración parcial o total de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace reales sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con el acto creativo que experimenta” (citado en Restrepo, B., 2004, p. 47); en este se dan a conocer los cambios de concepciones frente a la enseñanza y el aprendizaje.

### 4.3. Enfoque

Para esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza porque “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 9), por lo tanto, se describen las actitudes, acciones y percepciones de los participantes.

De acuerdo con Krause (1995), “la metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos” (p. 21); así mismo, Taylor y Bogdán (1986) postulan la investigación cualitativa “como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, la conducta observable” (citado en Rodríguez, G., Gil, F. y García, E., 1996, p. 10).

Así, teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación fue comprender sus acciones de la P.E., a lo largo del texto se describen una serie de procedimientos,

concepciones y reflexiones constantes relacionadas con este fenómeno, los que le permitieron a la profesora investigadora obtener una visión más amplia de la realidad de su aula.

#### **4.4. Diseño de la Investigación**

La investigación toma el modelo de Investigación Acción (IA) educativa a través de la cual los profesores pueden encontrar elementos de base para investigar en el aula. De acuerdo con Elliot (2000), esta “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (p.5). Lomax (1990) la define como una “implementación en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (citado en Murillo, F., 2011, p. 3), y de acuerdo con La Torre, A. (2003), “es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un vaivén –espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (p. 9).

Dentro de la presente investigación la profesora permite trazar, de forma sistemática, cambios en los que se indaga acerca de soluciones prácticas a problemas o dificultades que se dan en el contexto de aprendizaje. Dichos cambios se dan a partir de un alto nivel reflexivo que resulta del análisis de los ciclos de reflexión; este proceso se realiza a partir de siete ciclos de reflexión dentro de los cuales se planea, se interviene, se evalúan los aprendizajes y se reflexiona.

#### **4.5. Método de la Investigación: Lesson Study (L.S.)**

Para el profesor es una necesidad compartir con otros profesores el conocimiento que se da en torno de las Prácticas de Enseñanza (P.E.) con el fin de comprender la

realidad inmediata sobre la que suceden y, así, encontrar nuevos desafíos e ideas de base para mejorar procesos que redunden en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y en el crecimiento profesional.

Para la presente investigación se utiliza las Lesson Study (L.S.): una metodología de investigación y mejora de la práctica educativa (Soto y Pérez, 2011, p. 1) en efecto es un proceso de desarrollo profesional docente, en el cual los profesores son quienes “diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas y en concreto el efecto que tienen en el aprendizaje” (Soto y Pérez, 2011, p. 1); de acuerdo con Elliot (2008), “la Lesson Study podría ser entendida como una forma concreta de investigación-acción cooperativa, especialmente diseñada para mejorar la enseñanza (acción) a través de la investigación y la formación docente” (citado en Soto, E., Serván., Peña, N. y Pérez, A., 2019, p.42).

La investigación centra su interés en un proceso de aprendizaje profesional en el que participa un grupo integrado por cuatro profesoras de Básica Primaria de diferentes instituciones educativas oficiales de Bogotá y un profesor asesor de investigación, dicho proceso está basado en la comunicación, la reflexión, la colaboración, compromiso y motivación constante hacia el aprendizaje, lo que permite el fortalecimiento de las habilidades propias de la enseñanza.

Las fases que describen Soto y Pérez (2001), para llevar a cabo el proceso de las Lesson Study son:

Fase uno: encontrar un foco para la L.S.

Fase dos: planificar la lección.

Fase tres: planificar la investigación.

Fase cuatro: enseñanza de la lección y recogida de las evidencias.

Fase cinco: describir, analizar y revisar la lección.

Fase seis: repetir el ciclo; proyectar la mejora del proceso.

Para la investigación que se desarrolló se llevaron a cabo siete (7) ciclos de reflexión, distribuidos en las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación ambiental, en los grados segundo y tercero.

**Fase 1. Definición del problema.** Se inicia con la conformación de un grupo de investigación, en el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sábana, de cuatro profesoras de primaria de colegios oficiales de Bogotá y un profesor asesor. En un primer encuentro se identificaron problemas en los que las profesoras reconocen que su enseñanza es tradicional, reflejada en aprendizajes mecánicos y con bajos niveles de comprensión, por lo que inicialmente se definen los siguientes interrogantes: a) ¿cómo planear para transformar el modelo tradicional en uno centrado en la comprensión?, b) ¿de qué manera se pueden realizar clases para que los niños desarrollen habilidades de pensamiento?, y c) ¿cómo evaluar con un sentido formativo?

**Fase 2. Planificar la lección.** Para cada ciclo de reflexión se hacen acuerdos con el grupo colaborativo sobre aspectos relevantes para la planeación de las clases, tales como: asignatura y habilidades, instrumentos de recolección de información, tiempos de planeación, de implementación y de recolección de información, entre otros. Posteriormente, cada profesora, de forma individual, elabora su planeación de clase.

**Fase 3. Planificar la investigación.** Cada docente lleva a cabo el desarrollo de la clase en su aula de clases y recolecta información para su respectivo análisis. Algunos ejemplos de estas planeaciones de clases son: videos, diarios de campo, transcripciones, trabajos de los estudiantes, etc.

**Fase 4. Enseñanza de la lección y recogida de evidencias.** Una vez se tienen los instrumentos para el análisis de las clases, cada profesora comparte dichos elementos con el grupo colaborativo.

**Fase 5. Observación de los instrumentos.** En seguida, las profesoras realizan la observación de los instrumentos recolectados por sus pares, con el fin de evaluar las acciones constitutivas de las Prácticas de Enseñanza (P.E.). Para analizar los resultados, se reúne el grupo colaborativo y comparten sus percepciones y observaciones que dan cuenta de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de aula de cada profesora

**Fase 6. Repetir el ciclo proyectar la mejora del proceso.** Cada docente toma nota de las observaciones hechas, teniendo en cuenta los resultados que emergieron en cada ciclo, con el fin de recopilar elementos que le ayuden a reflexionar y a mejorar en los aspectos que considera son susceptibles de cambio y mejora continua para el siguiente ciclo.

#### 4.6 Unidades de Análisis

La investigación se desarrolla tomando como objeto central la Práctica de Enseñanza. Sin embargo, dado el propósito de identificar el progreso en el desarrollo de habilidades pensamiento en los estudiantes, es preciso dar cuenta de los sujetos que participan en ella. La población con la que se lleva a cabo la investigación corresponde a un grupo de primaria de la Institución Educativa Cedit San Pablo, de la sede B de la jornada mañana. Se desarrolla de forma longitudinal, con cortes determinados por ciclos de reflexión; es el mismo grupo de estudiantes con el que se inicia el proceso en 2018. La siguiente tabla muestra las categorías de análisis.

Tabla 2

## Datos Generales del Proyecto

OBJETO DE ESTUDIO	FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISIS
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA (P.E.)	¿De qué manera transformar las Prácticas de Enseñanza a partir de la metodología Lesson Study y el marco Enseñanza para la Comprensión para el desarrollo de habilidades de estudiantes de primaria?	Describir la Transformación de la Práctica de Enseñanza para orientarla al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.	1. Identificar las características de la Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora para facilitar su comprensión.	PLANEACIÓN
			2. Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que a partir de la práctica reflexiva facilite la transformación de la Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.	INTERVENCIÓN
			3. Valorar el impacto de los cambios introducidos en la Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora y en el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

## **4.7 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

En el transcurso de la investigación se utilizan técnicas de observación participante, grupos de discusión y la retroalimentación por pares; estas permiten recolectar instrumentos como fichas de planeación, diarios de campo, protocolo de retroalimentación y rejillas. Estos instrumentos sirvieron para recolectar información que son los insumos que permiten hacer reflexiones en cuanto a las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

### **4.7.1 Observación Participante**

La observación desde la perspectiva investigativa “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 414). Esta investigación tiene como base la observación.

En este sentido el rol de la profesora investigadora es el de observar e interpretar los diferentes fenómenos que se dan a partir de sus propias Prácticas de Enseñanza, con el fin de comprenderlas y mejorarlas. El registro de la observación se llevó a cabo del a través de las fichas de planeación, diarios de campo y en las rejillas de Lesson Study.

### **4.7.2 Los Grupos de Focales**

La técnica de grupo focal se entiende desde Hamui y Varela (1999), como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). La implementación del grupo focal se establece a partir del marco del proceso de investigación de maestría.

Para la implementación de los grupos focales se realizan retroalimentaciones y conversatorios a partir de los cuales se obtienen datos relevantes, los cuales hacen parte de los cambios paulatinos que se realizan en cada ciclo de reflexión.

### **4.7.3 La Retroalimentación por Pares y Asesor**

Esta técnica se realiza utilizando la retroalimentación propuesta por Daniel Wilson (traducción sin paginar, 2001), “la cual los docentes utilizan, tanto para planear como para reflexionar acerca de sus valoraciones”. Así, para evaluar las acciones de planeación, de implementación y evaluación de los aprendizajes las profesoras del grupo de investigación comparten evidencias como planeaciones, videos de clase y diarios de campo, los cuales son observados y analizados por cada integrante para obtener juicios y valoraciones. Seguidamente, el grupo se reúne en compañía del asesor de investigación con el fin de compartir sus percepciones frente a las dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento de cada una de las clases de cada compañera.

A partir de lo anterior se obtienen datos que son incluidos en la rejilla Lesson Study (L.S.) en la fase de evaluación y reflexión.

### **4.7.4 Instrumentos**

#### **4.7.4.1 Formatos de Planeación**

La planeación que se utiliza está en el marco de Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.); estas fichas se constituyen en un instrumento de análisis, dado que en estas las profesoras “organizan las ideas y pensamientos, es una comunicación duradera, permiten la



confrontación y contrastación con otras producciones, facilita la reflexión, permite el acceso inmediato y constante” (Harf, R., 2016, p. 1).

En esta ficha se organizan elementos propios del marco de Enseñanza para la Comprensión y elementos contextuales: PEI, modelo pedagógico, contextualización del grupo de estudiantes, hilo conductor, tópico generativo, referentes de calidad, habilidades a potenciar, actitudes personales y sociales, metas y desempeños de comprensión, y valoración continua.

#### **4.7.4.2 Diario de Campo**

El diario de campo, de acuerdo con Monsalve, A. y Pérez, M., (2012), se entiende “como una fuente que usa el docente investigador para reconocer los aspectos que se dan dentro de la clase” (p. 121).

Teniendo en cuenta que el diario se usa para registrar información, se utiliza para hacer anotaciones de la clase que permitieron hacer reflexiones y comprensiones frente a aspectos descriptivos, metodológicos y de las dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento.

#### **4.7.4.3 Rejilla Lesson Study (L.S.)**

Es un instrumento que condensa las fases de planeación, intervención, evaluación y reflexión de las propias prácticas de enseñanza.

Permite tener una visión de forma longitudinal de las actividades de la lección de clase, correlacionándolas con el propósito en los aprendizajes, los ajustes que se consiguieron en el trabajo colaborativo, la descripción de las evidencias que se quieren recolectar de estas. Al mismo tiempo; se describe de qué manera dichas actividades cumplieron con el propósito

planteado utilizando evidencias que muestran los aprendizajes de los estudiantes. Por último, permite contrastar las actividades de planeación con lo sucedido en la intervención; así, se obtienen reflexiones que resultan del cumplimiento o no del propósito de las actividades planteadas para la clase. De forma general, la rejilla permite obtener una visión investigativa frente al diseño y evaluación de la propia P.E.

Tabla 3

## Rejilla Lesson Study

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA								
CICLO Nº LESSON STUDY								
Fecha:	Area	Leaqueje	Nivel	Primaria	OBSERVACIONES GENERALES:			
<b>Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).</b> Reconocimiento de su propia Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica. Determinación de un foco de estudio, diseño y planeación de la investigación sobre su propia Práctica de enseñanza como objetos de análisis desde su quehacer cotidiano como estudiante-profesor. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática.								
<b>Planeación de la práctica de enseñanza y su importancia en el contraste, evaluación de los aprendizajes y el soporte de la investigación.</b>								
FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	<i>Describir la actividad resalando los asuntos ajustada.</i>	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y	Describa detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.

Fuente: Matriz Elaborada por el Profesor Asesor Gerson Maturana

## 4.8 Apuesta Pedagógica

### 4.8.1 Constructivismo Social

En el proceso de transformación de las Prácticas de Enseñanza (P.E.), la profesora investigadora busca desarrollar habilidades que le permitan comprender y consolidar su rol como mediadora en el proceso de adquisición y fortalecimiento de destrezas y habilidades de sus estudiantes; esto implica llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en el constructivismo social; González, C. (2012) “sustenta en que el aprendizaje se da en la interacción de la persona con su ambiente, con los suyos” (p.33). El objetivo es ir llevando al estudiante a construir su propio conocimiento a partir de situaciones de aprendizaje que promuevan la participación activa de todos en el proceso.

Como dice Serrano y Pons, R., (2011) “en el constructivismo social la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como un producto social” (p. 9).

En esta misma línea dada la importancia que tiene las interacciones para el aprendizaje Carretero, M. (1997) afirma: “en la última década se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Es decir, se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros” (p. 5).

El constructivismo social, en la presente investigación, está ligado al aprendizaje profesional de la profesora investigadora, el cual se deriva a partir de los ciclos de reflexión en los que se inicia con una realidad de clase tradicional y, poco a poco, de un ciclo a otro se proponen cambios y proyecciones se evidencia en actividades de clase y organización de aula que favorece el aprender de los otros y con los otros.

### 4.8.2 Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.)

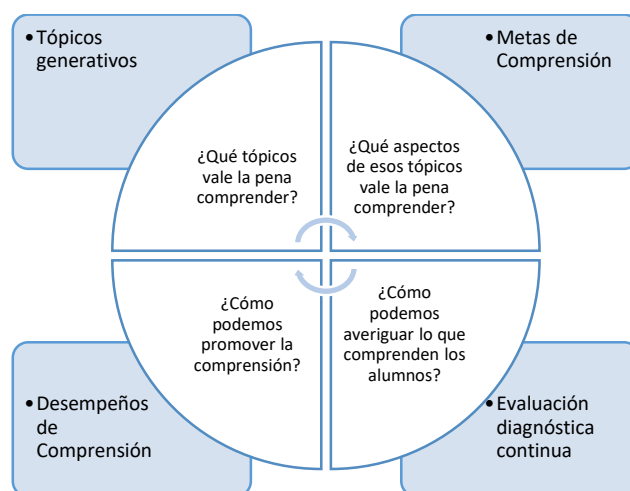
La presente investigación se desarrolló en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (E.P.C.), por lo cual es importante empezar por enfatizar lo que significa comprender. “Es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (Barrera y León, 2014., p. 2).

La Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.) desarrollado por investigadores del proyecto Zero (1967) de la escuela de Posgrados en educación de la Universidad de Harvard, tiene un enfoque constructivista: “es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula” (Barrera y León, 2014, p.27).

El enfoque está enmarcado por cuatro elementos que están propuestos en forma de preguntas.

#### Figura 4

#### *Elementos marco conceptual Enseñanza para la Comprensión*



Fuente: Adaptación

Los anteriores elementos son preguntas orientadoras que permite al maestro identificar de forma clara la ruta para el manejo curricular en el aula. De acuerdo con Barrera y León 2014:

-A partir de los tópicos abren posibilidades de conexión con otros temas, con nuestros propios intereses (tanto del maestro como de los estudiantes) y hasta con nuestras propias vivencias.

-Representan las comprensiones que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un tiempo determinado.

-Los desempeños de comprensión son las acciones que deben ir acompañadas de mucha reflexión; constituyen aquello que los estudiantes hacen.

-La evaluación diagnóstica continua es el proceso de observar, en los desempeños de comprensión, qué tanto están comprendiendo los estudiantes.

En el marco de la Enseñanza para la comprensión es fundamental destacar los desempeños de comprensión puesto que estos están diseñados de forma secuencial, según Stone (1999):

-Etapa de exploración

-Investigación guiada

-Proyecto final de síntesis

## Figura 5

*Etapas Progresivas de los Desempeños de Comprensión.*



Fuente: Adaptación

### 4.8.3 Visibilización del Pensamiento

Uno de los aprendizajes centrales que se ha cultivado en el proceso investigativo ha sido poner en el escenario de aprendizaje el pensamiento de los estudiantes, como una herramienta para conocer los conocimientos previos e ir cosechando nuevos significados en el proceso; tal como señala Richhart, Chuch y Morrison (2014), “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel” (p. 64).

Richhart, Chuch y Morrison (2014) presentan las rutinas de pensamiento como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85).

Así mismo, Richhart, Chuch y Morrison (2014) hacen énfasis en tres formas de mirar las rutinas de pensamiento:

- Como herramientas
- Como estructuras
- Como patrones de comportamiento

Estas rutinas de pensamiento están agrupadas en tres categorías principales.

- Para presentar y explorar, para sintetizar y organizar, y para profundizar.

#### Tabla 4

##### *Rutinas y Movimientos Claves del Pensamiento*

<b>Para</b>	<b><u>Rutinas y movimientos claves del pensamiento</u></b>
presentar y explorar	<p>Ver – pensar y preguntarse: describir, interpretar, preguntarse.</p> <p>-Enfocarse: describir, inferir, interpretar.</p> <p>-Pensar – inquietar – explorar: activar conocimiento previo.</p> <p>-Conversación en papel: descubrir conocimientos e ideas previas.</p> <p>-Puente 3-2-1: activar conocimiento previo, preguntarse, planear.</p> <p>-Puntos de la brújula: tomar decisiones y planear.</p> <p>-El juego de la explicación: Observar detalles y construir explicaciones.</p>
Para sintetizar y organizar	<p>-Titular: resumir, captar esencia.</p> <p>-CSI: Color, símbolo, imagen: Captar la esencia a través de metáforas.</p> <p>-Generar, clasificar, conectar, elaborar: mapas conceptuales: Descubrir y organizar conocimiento previo.</p> <p>-Conectar- Ampliar – Desafiar: establecer conexiones a través de metáforas.</p> <p>-CDCC: Conexiones – Desafíos – Conceptos – Cambios: establecer conexiones e identificar el concepto clave.</p> <p>-El protocolo del foco – reflexión: enfocar la atención, analizar y reflexionar.</p> <p>-Antes pensaba – ahora pienso. Reflexión y Meta cognición.</p>
Para profundizar	<p>- ¿Qué te hace decir eso?: razonar con evidencia.</p> <p>-Círculos de punto de vista: tomar perspectiva.</p>



- Tomar posición: tomar perspectiva
- Luz roja, luz amarilla: monitorear, identificar sesgos, hacer preguntas.
- Afirmar, apoyar, cuestionar: identificar generalizaciones y teorías.
- El juego de la soga: tomar perspectiva, razonar, identificar complejidades.
- Oración-frase-palabra: resumir y extraer
- Oración, frase, palabra:

Fuente: Adaptación

## CAPÍTULO V

### 5. Ciclos de Reflexión

Este capítulo describe las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los ciclos de reflexión desarrollados por la profesora investigadora.

El proceso de transformación y cambios en la Práctica de Enseñanza es posible gracias a la reflexión constante que se realiza; esto con el fin de impactar en una educación de calidad basada en las necesidades e intereses de los estudiantes, quienes son los protagonistas de los cambios sociales. La reflexión constante es vital en el proceso de transformación, entre otras razones porque “la práctica, la experiencia, por sí misma no es garantía de una mejora constante en el quehacer profesional, la práctica se ha de someter a la autocrítica, al análisis, a la interrogación, a la opinión externa” (Elmore, 1996, citado en Oliver, T., p. 659).

Desde esta perspectiva, la reflexión de las Prácticas de Enseñanza hace que el maestro encuentre en este proceso un gran potencial en el mejoramiento de la educación, porque ayuda al crecimiento y satisfacción profesional, y al desarrollo de habilidades investigativas en el aula que propenden en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, para que sean ellos quienes comprendan su realidad y, así mismo, adquieran la capacidad de transformarla.

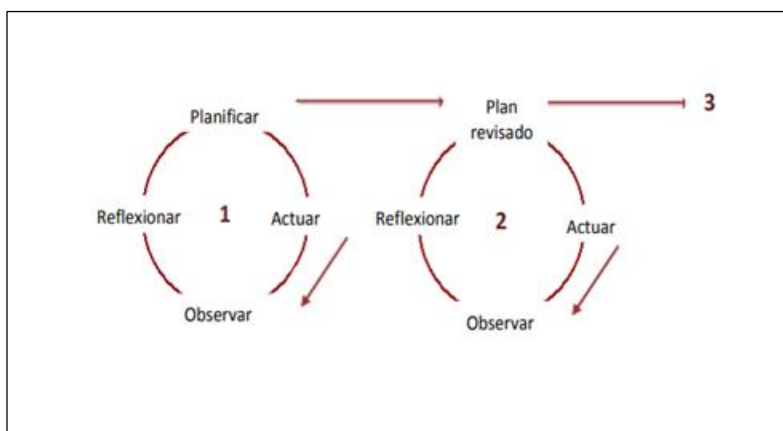
#### 5.1 ¿Qué son Ciclos de Reflexión?

Partiendo de la investigación acción como “un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un vaivén–espiral, dialécticamente la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (citado por Javier Murillo Torrecilla, Rodríguez, S., 2010., p.12).

Los ciclos de investigación, de acuerdo con Lewin (1994), los muestra en forma de diagrama de flujo y están constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (citado en Rodríguez, S., 2010., p.12).

## Figura 6

*Cuadro de Espiral de Ciclos de Investigación–Acción, Lewin (1946)*



Fuente: Rodríguez, S., (2010, p.12)

Partiendo de lo anterior, la profesora investigadora lleva a cabo siete (7) ciclos de reflexión que se iniciaron en el segundo semestre de 2018, hasta el momento de consolidar este informe. Cada ciclo de reflexión constituye una serie de acciones y modificaciones en la actividad de la enseñanza, a partir de las cuales se cultivan nuevas formas de concebir el rol del profesor en el contexto del aprendizaje.

Los ciclos de reflexión son abordados desde las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y educación ambiental en grado segundo y tercero, respectivamente.

Los ciclos de reflexión de esta investigación se presentan siguiendo la estructura propuesta por Maturana, G. (2020) así:

- Introducción y/o contextualización.
- Nombre del ciclo – (P.E.).
- Habilidad a fortalecer.
- Desempeño para alcanzar o Resultados Propuestos del Aprendizaje.
- Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la -
- Práctica de Enseñanza concebidas.
- Acciones de planeación.
- Acciones de implementación.
- Acciones de evaluación de los aprendizajes.
- Trabajo colaborativo.
- Aspectos que se identifican como débiles y fuertes a mejorar y fortalecer.
- Evolución del ciclo frente a las Prácticas de Enseñanza (P.E.)
- Reflexión general sobre el ciclo.
- Proyecciones para el siguiente ciclo.

En la Figura 7 se encuentra el esquema representan los siete ciclos de reflexión llevados a cabo en el proceso de investigación.

**Figura 7**

*Representación Ciclos de Reflexión Durante la Investigación*



Cada ciclo de reflexión representa avances y cambios sustanciales en cada una de las acciones constitutivas de las Prácticas de Enseñanza (P.E.), así se lleven a cabo durante la investigación ocho (8) ciclos de reflexión, incluyendo el ciclo preliminar.

## 5.2 Ciclo de Reflexión Inicial o Preliminar

Este ciclo describe un momento de apertura a la investigación, en el que se conforma el grupo focal integrado por cuatro profesoras de primaria de colegios oficiales de Bogotá, en el marco de investigación en maestría en pedagogía.

Este primer encuentro se realiza con el asesor de la investigación. Es un evento altamente significativo para la profesora porque, por primera vez, encuentra una oportunidad de indagar acerca de sus propias prácticas y, a su vez, de construir un camino colaborativo para transformarlas.

El objetivo fue hacer un reconocimiento del grupo y realizar un primer diagnóstico acerca de los problemas más notables en el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, en la enseñanza, aquí se denominan “aspectos problema”. Para iniciar, se empieza reconociendo aspectos individuales de carácter profesional teniendo en cuenta cuestionamientos como: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿para qué enseño?, ¿qué evalúa?, ¿cómo evalúa?, ¿para qué evalúa? De acuerdo con estos interrogantes se obtuvieron las siguientes respuestas:

**¿Qué enseño?** Generalmente, para saber qué enseñar, me oriento con la malla curricular modificada al iniciar el año, de donde recojo los temas y conceptos a trabajar en cada una de las asignaturas.

**¿Cómo enseño?** En la enseñanza de la escritura y la lectura, de forma paulatina voy introduciendo a los niños en el reconocimiento del código escrito, partiendo de los fonemas, grafemas, formación de palabras y, así, sucesivamente hasta que los niños logren leer y decodificar usando todas las letras.

En Lenguaje, uso herramientas didácticas, como partir de un cuento que tenga un personaje con la letra que voy a enseñar, muestro palabras y oraciones que contengan la letra que se está viendo y, así, sucesivamente, hasta que los niños sean capaces de formar palabras y luego de decodificar.

-Invierto mucho tiempo realizando dictados, ejercicios de velocidad de lectura, formación de conceptos propios de la planeación anual propuestos, para desarrollar período a período propio de la asignatura de Lenguaje.

-En Matemáticas: enseñó de forma secuencial el reconocimiento de números de una, dos, tres, cuatro y cinco cifras, pero, aun así, he notado que en mis clases se invierte gran cantidad de tiempo al aprendizaje de algoritmos de la suma, la resta y la multiplicación.

La estructura de la clase generalmente sucede en tres momentos:

Momento uno: se inicia con una lectura relacionada con el tema del que se va a tratar la clase.

Momento dos: dictado del concepto central de la clase.

Momento tres: se cierra calificando la actividad realizada en clase y se deja una tarea para casa.

**¿Para qué enseñó?** Enseño con el objetivo de que mis estudiantes encuentren herramientas para enfrentar los retos de la sociedad de la mejor manera.

**¿Qué evaluó?, ¿cómo evaluó? y ¿para qué evaluó?** Evalúo procesos de lectura, de escritura, de comprensión lectora y procesos matemáticos. Lo hago con fichas de preguntas y ejercicios teniendo en cuenta los temas trabajados. Realizo la evaluación para cumplir con aspectos normativos, es decir, para calificar, sacar consolidados y saber a qué estudiantes se les debe proponer actividades de nivelación.

De igual manera, el grupo focal se reúne y discute respecto de características del grupo; está conformado por cuatro docentes, mamás, pertenecientes a la planta de profesores de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED); se encargan de enseñar todas las asignaturas en el grupo de estudiantes que le fue asignado.

A la vez se discutió respecto a aspectos divergentes en el grupo encontrando: trabajamos en localidades diferentes, el campo de formación disciplinar de las profesoras son diferentes; una de las cuatro profesoras utiliza la evaluación oral.

Así mismo, en el proceso de enseñanza, se encuentra en el grupo el uso de actividades tradicionales, ejercicios para fortalecer la lectura y escritura. En cuanto a la evaluación se realizan evaluaciones escritas al final de cada periodo académico. De igual manera, se encuentran aspectos a los que se les denomina “aspectos problema”: enseñanza tradicional acompañado de aprendizaje mecánico, la evaluación se utiliza para calificar, se centra la enseñanza en el aprendizaje de temas y no de habilidades.

Con lo anterior, la profesora investigadora reflexiona y encuentra una gran oportunidad de cambio y generación de nuevos aprendizajes profesionales, entre otras razones porque se generan una serie de expectativas, como la posibilidad de reconocer las características de su aula, poderlas comprender y, así mismo, transformarlas.

En esta perspectiva, reconoce la importancia de abrir el aula a otros pares colaboradores a partir de videos, planeaciones y otros instrumentos, puesto que antes pensaba que el aula de clases era un lugar privado con pocas posibilidades de ser observado y, por ende, con la imposibilidad de analizar lo que allí sucede.

Frente a los aspectos expresados por la profesora investigadora, se hace evidente la enseñanza basada en temas con una metodología tradicional en la que se realiza la calificación como estrategia para dar informes periódicos. Dichos aspectos son reconocidos por la profesora como elementos de partida en esta investigación.

Finalmente, este es un gran paso para iniciar un camino de transformación donde se busca cambiar paulatinamente las acciones constitutivas de la enseñanza de planeación,



implementación y evaluación de los aprendizajes a partir de las reflexiones que se generan de forma cíclica.

### 5.3. Ciclo I. Reconocimiento de las Prácticas de Enseñanza (P.E.)

En el ámbito cotidiano–laboral del profesor hay muchas tensiones alrededor de la enseñanza y, sin embargo, son pocas las posibilidades de cambio que se gestan a partir de la colaboración entre pares. El hecho de pertenecer a un grupo focal se constituye en una oportunidad real de cambio, comprensión y reconocimiento de las Prácticas de Enseñanza (P.E.).

El presente ciclo se constituye en el primer ciclo de reflexión, se desarrolla con estudiantes de **grado segundo**, en el área de **lenguaje**, para fortalecer la habilidad de lectura de en los estudiantes. Se decide **iniciar con la estructura de una clase tradicional**, utilizando como insumos la planeación, la grabación de la clase y el diario de campo.

**Tabla 5**

*Identificación Ciclo I*

<i>Área.</i>	<i>Lenguaje</i>
<i>Habilidad a fortalecer</i>	<i>Comprensión textual</i>
<i>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</i>	<i>El niño describe oralmente los duendes a partir de un texto de referencia. El niño comprende un texto y responde preguntas de este. -Se encuentra definido en término de logros de aprendizaje.</i>
<i>Metas de Comprensión.</i>	<i>Ausentes en esta planeación. No se plantean inicialmente. La estructura de la clase está centrada en un esquema tradicional; no se plantean metas de comprensión.</i>

## 5.4. Descripción del Ciclo y Cambios Introducidos en las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza

### 5.4.1 Acciones de Planeación

Para la planeación de clase se inicia de forma intencional con un esquema de planeación tradicional, dentro del cual se incluye: tema, recursos, objetivos y momentos de la clase. Se inicia con la búsqueda del tema para la clase, “los duendes”. Dicho tema fue tomado del libro *Grafity B* que, para ese momento, era el libro texto que se estaba desarrollando en lenguaje; a partir de este se redacta el objetivo así: “el niño describe oralmente los duendes”.

Para la consecución de dicho objetivo se plantean tres actividades que deberán desarrollar los estudiantes; se estructura la clase en tres momentos: inicio, aplicación y evaluación. Para el inicio, se propone un diálogo a partir de preguntas de lo que los estudiantes saben de los duendes; luego, para la aplicación, los niños deben realizar la lectura de “los duendes pequeños diablillos de Ferrán (2008), tomado del libro *Grafity B*, y por último, para la evaluación, se plantea que los estudiantes resuelvan una serie de preguntas de comprensión lectora.

### 5.4.2 Acciones de Implementación

Cabe destacar que la clase se describe en tres momentos: en primer lugar, la docente hace preguntas y los niños contestan, algunos en desorden; por eso, se invita a los niños a escucharse con tres palmadas –signo de que necesario escuchar atentamente–; para continuar con el desarrollo de la temática, hace una introducción a la clase con el uso de preguntas como: ¿de qué piensan que vamos a hablar? y ¿por qué?, ¿cómo creen que son los duendes?, ¿de qué tamaño son los duendes?; en la fase de desarrollo, los niños realizan la lectura del texto “Los duendes pequeños diablillos” de Ferrán (2008). Al terminar la lectura, los niños, de

forma casi automática, preguntan a la profesora si deben desarrollar las preguntas; a lo que la profesora contesta afirmativamente. La profesora detecta aquí la necesidad de trabajar en estrategias para mejorar la comunicación en el salón de clases, pues se manifiesta desorden en la comunicación e interacción entre pares.

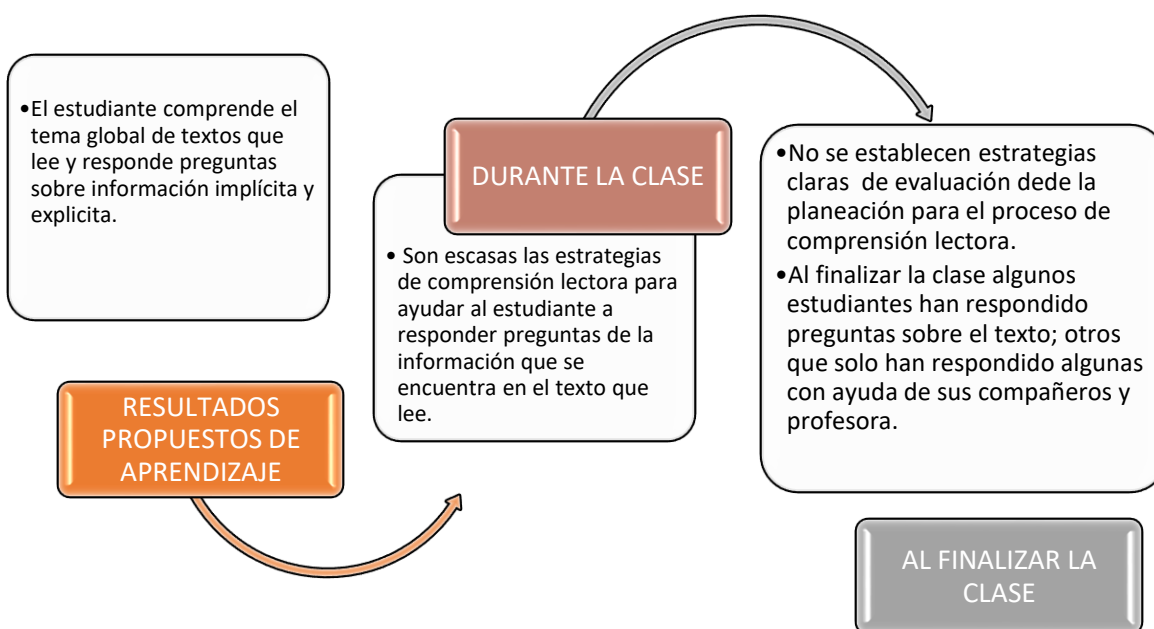
### ***5.4.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes***

Por último, en el cierre, la docente retoma algunas preguntas de comprensión presentes en el texto y socializa con los estudiantes las respuestas. Mediante la lectura dirigida, pide a los niños que lean y respondan conjuntamente.

Se realiza la evaluación al final y no se utilizan estrategias para evaluar al estudiante de forma continua. Aunque la clase se centra en comprensión textual, no hay una ruta definida de las estrategias que se llevan a cabo para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes. Por otro lado, la gestión del tiempo no se vio de forma estratégica para lograr lo que se quería lograr en la clase.

## Figura 8

### Esquema de Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo I



#### 5.4.4 Trabajo Colaborativo

Este momento está orientado a propiciar un espacio para compartir en el grupo los resultados del ciclo, teniendo en cuenta que ya se han realizado acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. Se toman como insumos el formato de planeación, el video de la clase y el diario de campo, a partir de los cuales al ser observados por cada par, se brinda una retroalimentación retomando el modelo propuesto por Daniel Wilson (1999), en el cual “se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y expresar sugerencias” (PDF sin paginación).

A partir de dicha charla se establecen las dificultades y fortalezas (ver tabla)

**Tabla 6**

*Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo I*

Fortalezas	Dificultades
<p><u>Desde la planeación.</u>            -Se planea en un formato.            -Se planean objetivos.            -El tema que se va a tratar puede ser llamativo para los niños.</p> <p><u>Desde la implementación</u>            -Se fomenta la escucha.            -Se muestra interés por lo que dicen los estudiantes.            -Tema de interés para los estudiantes</p> <p><u>Desde la evaluación de los aprendizajes.</u>            -Se brinda apoyo a los estudiantes que expresan dudas o dificultades.            -Se empiezan a establecer diferencias desde la reflexión entre calificar y evaluar.</p>	<p><u>Desde la planeación.</u>            -Está centrada en el desarrollo de un tema y no en el desarrollo de habilidades.            -Las preguntas planeadas tienen pocas opciones de respuestas.            -No se plantean estrategias de interacción entre estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes momentos de la clase.</p> <p><u>Desde la implementación</u>            -Falta contextualizar el tema a los estudiantes.            -No se comunica el objetivo de la clase a los estudiantes.            -No se mantiene el interés de los niños en las actividades de aprendizaje.            -La forma de organización del aula no favorece las interacciones entre los estudiantes.</p> <p><u>Desde la evaluación de los aprendizajes</u>            No se establece cómo se evalúan los aprendizajes de los estudiantes.</p>

#### **5.4.5 Aspectos que se Identificaron como Débiles a Mejorar o Fortalecer**

La profesora comprende aspectos a mejorar desde las acciones de la planeación: debe mejorar el enfoque de planeación orientada al desarrollo de habilidades teniendo en cuenta referentes de calidad; desde la intervención se da cuenta de que debe mejorar en torno a aspectos como la modalidad de preguntas, la comunicación e interacción entre pares, dar a conocer el objetivo de la clase, la activación de saberes previos. Así mismo, dentro de la evaluación de los aprendizajes, es importante mejorar estrategias para valorar continuamente el aprendizaje.

#### ***5.4.6 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza***

La profesora investigadora se acerca a un reconocimiento de su aula, con ayuda de las reflexiones preliminares en la que prevalece las observaciones recibidas de los pares; empieza a reflexionar acerca de sus acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza (P.E.); de forma consciente reconoce el impacto de estas en su crecimiento profesional, y empieza a percibir la planeación como el eje transversal que trasciende en la implementación de las clases de forma directa. Teniendo en cuenta que antes solo se planteaba un listado de actividades para el desarrollo de temas y, respecto del aula y las dificultades en la enseñanza no consideraba cambios, porque pensaba que estos no eran posibles de desarrollar considerando que muchos de estos obedecían al contexto de los estudiantes.

A partir de este ciclo la profesora investigadora empieza una apertura de cambios considerando los siguientes aspectos: los pares profesores ayudan a interpretar de manera más objetiva las características de su propia práctica; es importante siempre orientar el aprendizaje al desarrollo de habilidades; en la planeación, tener en cuenta tiempos estimados para cada una de las actividades de aprendizaje, e incluir los insumos necesarios para la clase; en cuanto a las acciones de implementación, es importante fomentar el trabajo colectivo, una buena organización del salón que favorezca la calidad de las interacciones entre grupo de estudiantes. Frente a la evaluación de los aprendizajes la profesora es consciente de la importancia de buscar estrategias para saber cómo están comprendiendo los estudiantes.

#### ***5.4.7 Reflexión del Ciclo***

La intención del ciclo es reconocer las características de la Práctica de Enseñanza. Así, la profesora reconoce una planeación enfocada en el desarrollo de temas. En este formato no se utilizan referentes de calidad; la estructura de la clase pone de manifiesto una clase poco

articulada con comunicación unidireccional de tipo tradicional; en este tipo de planeaciones el estudiante tiene baja posibilidad de participar en la clase activamente.

En efecto, la profesora investigadora encuentra preguntas generadas para encaminar mejores acciones de planeación, para incluir dentro del **plan escrito** para próximos ciclos así: ¿Qué se debe tener en cuenta para el diseño de una planeación encaminada a desarrollo de comprensiones y habilidades en los estudiantes?, ¿de qué manera hacer comprensible el objetivo de la clase a los estudiantes?, ¿qué estrategias se pueden plantear para mantener el interés de los estudiantes en las actividades de aprendizaje?, ¿qué tipo de preguntas ayudan a conseguir más y mejores opciones de respuestas?, ¿cómo organizar el aula de clases para favorecer la interacción entre pares? De las acciones de planeación la profesora considera fundamental tener un formato o **instrumento de planeación escrito**.

En cuanto a la implementación, la profesora investigadora empieza a reconocer dificultades en la organización del aula para facilitar las interacciones entre pares; de igual forma, nota falencias en la comunicación que se lleva a cabo entre todos los actores de la clase.

Con respecto a la evaluación, esta no fue planeada de forma consciente por la profesora, por lo cual este proceso no se lleva a cabo en la clase de forma intencional, y aunque desde la planeación se tiene planteado calificar el trabajo de los estudiantes, estos no se alcanzan a evaluar por una baja planificación del tiempo.

Los estudiantes en esta clase se muestran poco participativos, con bajos niveles de escucha y la comunicación entre pares es desorganizada. En cuanto al nivel de comprensión textual algunos estudiantes, la mayor parte del tiempo, piden ayuda a sus compañeros y maestra para poder responder las preguntas trabajadas aquí; con gran facilidad se nota que se pierde el interés por el desarrollo de las actividades. Un grupo pequeño de estudiantes muy

pequeño están en un nivel de lectura silábica, aspecto que hace más lento el proceso de comprensión textual.

Por último, los aportes que recibe la profesora de los pares colaboradores son fundamentales para reconocer las dificultades y los aciertos presentados anteriormente. Uno de los aspectos más notorios está relacionado con las acciones de planeación como una gran oportunidad a tener en cuenta: referentes de calidad, estructura de la clase, preguntas para pensar y estrategias para mejorar la interacción entre pares.

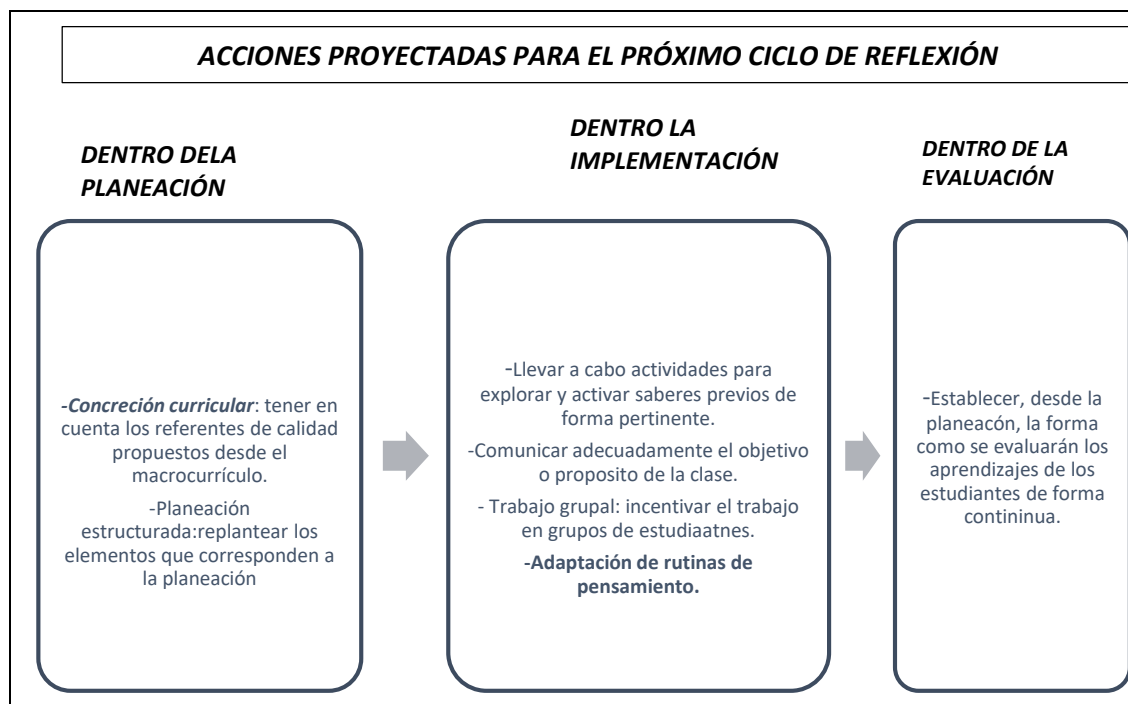
#### ***5.4.8 Proyección Derivada del Ciclo***

Teniendo en cuenta el proceso que se lleva a cabo dentro de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza la profesora investigadora plantea un plan de acción a tener en cuenta para el próximo ciclo de reflexión que le permita mejorar. Entonces, se plantea una ruta a llevar a cabo para mejorar las acciones de la enseñanza que logren impactar en los aprendizajes de los estudiantes.



Figura 9

Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo



### 5.5 Ciclo II. La Reflexión Constante Orientada a Comprender y Transformar las Acciones de la Enseñanza

En la cotidianidad del aula, las acciones de enseñanza, además de ocuparse en el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento de los estudiantes, también deben estar enfocadas a la construcción de valores sociales tales como la empatía, el trabajo en equipo, el buen trato y la comunicación, para que ayuden a la formación de ciudadanos críticos preparados para enfrentar las demandas sociales.

El ciclo se desarrolla en ciencias sociales, tomando como referencia el documento de los Derechos Básicos de Aprendizaje para ciencias Sociales del MEN, más específicamente a

partir del mapa de relaciones en el eje de la Institucionalidad y derechos Humanos en el cual se busca un aprendizaje de lo social desde la perspectiva de la cultura de paz

**Tabla 7**

### Identificación Ciclo II

<b>Área.</b>	<i>Ciencias sociales: competencias ciudadanas</i>
<b>Habilidad a fortalecer</b>	<i><u>Se desarrollan de manera implícita en la planeación e implementación</u></i> <i><u>Habilidades emocionales.</u></i>
<b>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</b>	<i>-Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos: está propuesto en términos de objetivo.</i>
<b>Metas de Comprensión.</b>	<i>En este ciclo aún no se plantean metas de comprensión.</i>

## 5.6 Descripción del Ciclo

### 5.6.1 Acciones de Planeación

Para la planeación, la profesora investigadora retoma preguntas orientadoras generadas en la reflexión del ciclo anterior, tales como: ¿qué habilidades pueden ayudar al fomento de una cultura de paz en el aula de clase?; ¿qué tipo de actividades favorecen más el logro de los objetivos de lo que se quiere enseñar?

Guiada por estas preguntas, la profesora ve la necesidad de trabajar lo relacionado con el manejo adecuado de los conflictos, en consideración a que, además de desarrollar diariamente actividades propias del plan de estudios, debe mediar constantemente con este tipo de situaciones. En este sentido, proyecta la clase como la oportunidad para que los estudiantes desarrollen habilidades que permitan comprender y reflexionar en torno a los conflictos que se presentan en el grupo de estudiantes.

Estos elementos se articulan directamente al contexto real de los estudiantes con las siguientes preguntas: ¿cómo manejamos los conflictos? y ¿cuál es la forma adecuada de solucionarlos? Con todo lo anterior, se planea una clase de sesenta (60) minutos dividida en tres momentos clave: el inicio, el desarrollo y el cierre.

Para el inicio de la clase, la profesora, a diferencia del anterior ciclo, plantea comunicar a los estudiantes el objetivo de la clase, normas y contextualización. Para este último aspecto decide retomar experiencias de clases en las que ya había trabajado los conceptos de convivencia. Con el fin de ayudar a visibilizar la identidad, sus valores y su forma de convivencia, utiliza como recursos fotografías del grupo y preguntas en torno a conceptos de convivencia trabajados y construidos anteriormente.

Luego, se plantea un ejercicio de observación a partir de imágenes para mediar la construcción de conceptos de diálogo, respeto y conflicto; para este ejercicio adapta la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” (Richhart et al., 2014, p. 97), la cual es descrita, de esta manera, en el formato de planeación:

¿Qué observa?, ¿qué piensa de lo que observa?, ¿cómo puedo saber que hay un conflicto?, ¿cómo solucionas los conflictos? En la imagen que representa un conflicto, ¿por qué cree que existe un conflicto? y ¿qué hago cuando veo que un compañero tiene un conflicto con otro compañero?

De estas preguntas, la profesora piensa en las emociones presentes cuando está frente a un conflicto, razón por la cual decide adicionar al ejercicio anterior imágenes de emoticones como recurso para el reconocimiento de estas. Para llevar a cabo esta estrategia, la planifica con preguntas como: ¿qué emoticones expresan conflicto?, ¿por qué?; ¿qué sientes cuando tienes un conflicto y cómo lo manejas?; ¿qué hago cuando sé que un compañero tiene un conflicto? y ¿los conflictos se pueden evitar? De acuerdo con el otro documento Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las

habilidades emocionales son “aquellas necesarias para la identificación y respuesta constructiva para reconocer los propios sentimientos y tener empatía” (p. 13).

En el segundo momento de la clase, denominado desarrollo, se realizaron las actividades con base en dos elementos: la observación de un video para trabajar la forma adecuada de solucionar conflictos; y una actividad de mímica que representa las comprensiones de los estudiantes en torno al tema.

Para finalizar, en el cierre de la clase, se plantea como actividad evaluativa la elaboración de una historieta representando la forma como se deben enfrentar los conflictos adecuadamente.

### ***5.6.2 Acciones de Implementación***

La docente llega motivada al salón de clases y dispone el salón con anterioridad en grupos de cuatro estudiantes; adicionalmente, organiza el material audiovisual que se requiere para el desarrollo de la clase. Como es costumbre, no siempre el uso de dispositivos electrónicos depende particularmente de la docente, sino también de personas que administran este tipo de material, lo que, particularmente en este caso, genera un estado de estrés en la docente, porque tiene que esperar alrededor de veinte minutos para poder acceder al material audiovisual.

Cuando ya las condiciones están dadas y los niños organizados en grupos de cuatro estudiantes —situaciones acordes con el diseño de planeación—, se da inicio a la realización de ejercicios de brazos. Primero, expuso las recomendaciones de la clase en las que se recuerdan algunas normas del salón; se hace énfasis en usar voz de salón, normas para trabajar en equipo, momentos de la clase, objetivo y metodología.

Para comunicar la estructura de la clase a los estudiantes, la profesora investigadora divide el tiempo disponible en tres momentos clave: reflexión, mímica, y autoevaluación.

Para el espacio inicial o de reflexión, la profesora hace una introducción y afirma, frente a los estudiantes, que siempre hay una manera de solucionar conflictos; problemas que se pueden prevenir, pero, cuando se presentan, se debe saber actuar.

Luego invita a los estudiantes a observar las diapositivas. A medida que los niños observan, la profesora pregunta y los niños contestan. A partir de la imagen se invocan valores propios del grupo.

Con la utilización de imágenes de convivencia y conflicto la profesora dialoga con los estudiantes mediante las preguntas: ¿qué observas?, ¿qué piensas?, ¿qué te preguntas?; actividad adaptada desde la rutina de pensamiento de Richhart et al. (2014), con la cual se busca encontrar en este ejercicio “un cimiento para el siguiente paso: pensar e interpretar” (p. 97). En efecto, cuando los niños observan las imágenes, estos expresan sus percepciones en torno a las preguntas, pero lo hacen de forma desordenada, lo que provoca que la profesora empiece a hacer énfasis en la escucha y al turno de la palabra como mecanismo para mejorar la comunicación.

Mediante la interpretación de las imágenes, se resuelve conjuntamente algunos planteamientos: cuál es el conflicto, cuál es la causa de este y la creación diversas formas creativas para solucionarlo. Entre las propuestas que más le llamó la atención a la profesora es cuando un estudiante dice: “como los niños se están peleando por un juguete se turnan para jugar” (comunicación personal). En este sentido, Valencia (2004) hace énfasis en abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales como mecanismo para “buscar que los estudiantes adquieran las habilidades que lleven a conocer, interpretar hechos y que hagan análisis crítico de los procesos” (p. 91).

Ya para concluir la primera parte de la clase, la profesora muestra a los estudiantes emoticones con el objeto de hacer un ejercicio de reconocimiento de emociones cuando se encuentran en un conflicto; lo que permite hacer conciencia sobre la gestión de emociones en una situación similar.

En cuanto a la forma en que se desarrolla la clase, en el diario de campo, la profesora investigadora expresa que al iniciar la clase los estudiantes se muestran atentos, pero, después de un tiempo, se empiezan a dispersar. Posteriormente, se invita a los niños a observar un video para exponer estrategias para la resolución de conflictos. Sin embargo, este no funciona, ya que no se puede proyectar, hecho que cambia el rumbo de la clase.

Entonces, la docente decide proponer a los estudiantes un ejercicio de expresión no verbal que consiste en representar la forma adecuada para solucionar conflictos sin usar palabras; la docente observa desorden en cuanto ve variadas formas de interacción y ruido en el salón, en especial cuando los niños ven la necesidad de distribuir los roles para la representación de esta actividad, acción que se torna interesante para ellos.

Teniendo en cuenta que son 40 estudiantes, 10 grupos de 4 estudiantes por grupo, se realiza la actividad de mímica y se ofrece la posibilidad de que los estudiantes que querían pasar frente a sus compañeros lo hicieran.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes se propone, desde la planeación, evaluar la actividad de la historieta que muestra la forma adecuada de solucionar conflictos. Para esta actividad, el tiempo que tienen los estudiantes para el desarrollo es muy reducido, puesto que la profesora tiene la intención cumplir con lo planeado realizando, además la autoevaluación.

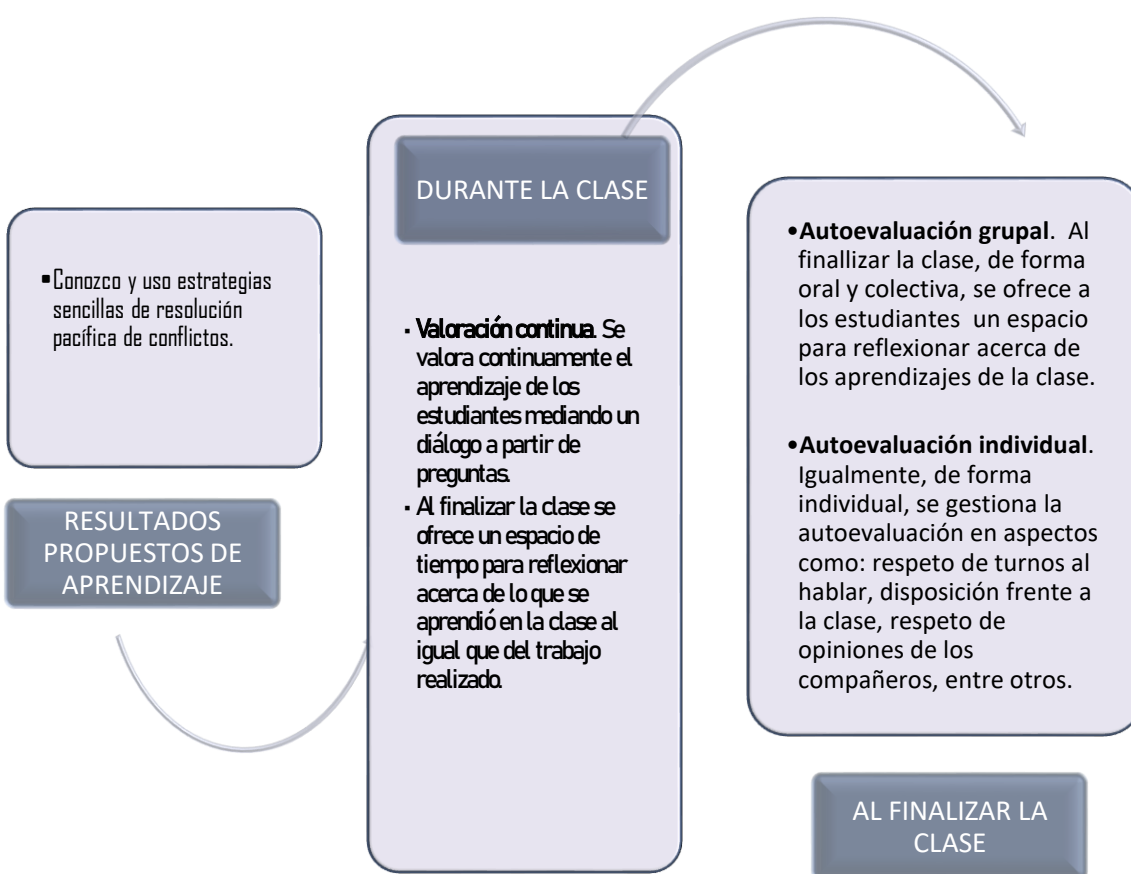
### ***5.6.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes***

Con relación a la evaluación de los aprendizajes y comprensiones obtenidas por los niños, se tiene planteado, desde la planeación por primera vez, un esquema para realizar

valoración continua de los aprendizajes. Esto genera acciones concretas que van desde formas verbales de aclaraciones hasta la autoevaluación por parte de los estudiantes, orientada a evaluar las actitudes hacia el aprendizaje, consideradas por la maestra como esenciales en el proceso.

### Figura 10

#### *Esquema de Evaluación de los Aprendizajes Ciclo II*



#### **5.6.4 Trabajo Colaborativo**

En este ciclo se realiza la evaluación de la planeación e implementación; los pares colaboradores hacen observaciones con base en la lectura de planeación, diario de campo y observación del video.

Al respecto la profesora investigadora retoma aportes de los pares colaboradores que son valiosos dentro de lo cual se destaca: la actividad de mímica es interesante para los niños, se sugiere buscar estrategias para que todos los estudiantes participen en la actividad, hay mucha participación de la clase por parte de la profesora y poco de los estudiantes, hay dispersión de los estudiantes en algunas partes de clase, es sobresaliente el uso de imágenes para el desarrollo de habilidades, para proponer soluciones creativas a conflictos o problemas cotidianos.

De igual manera, se sugiere empezar a hacer uso de preguntas para pensar y establecer tiempos para cada actividad, con el fin de que los estudiantes no pierdan el interés en el desarrollo de estas.

## Tabla 8

### Fortalezas y Dificultades de las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza, Ciclo II

	<b>FORTALEZAS</b>	<b>DIFICULTADES</b>
<b>ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LAS P.E. PLANEACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hay articulación entre PEI y estándares de calidad.</li> <li>-Se incluyen formas de realizar valoración continua.</li> <li>-Se inicia con actividades para visibilizar el pensamiento.</li> <li>-Se hace visible la caracterización del grupo de estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faltó especificar el tiempo para cada actividad.</li> <li>GESTION DEL TIEMPO.</li> <li>-Es importante en la planeación dar cuenta del porqué de las estrategias utilizadas.</li> <li>-Se proponen muchas actividades a desarrollar durante un periodo de tiempo corto en el que es probable que estas duren más tiempo, debido a las interacciones que plantea cada actividad.</li> <li>- Hay pocas estrategias para mantener el interés de los estudiantes en las actividades.</li> </ul>
<b>IMPLEMENTACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se evidencian estrategias para facilitar la comunicación en el aula.</li> <li>-La actividad que debían realizar los niños es llamativa para ellos.</li> <li>-Se organizó el aula para facilitar las interacciones entre grupos de estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No son claras las estrategias aplicadas para mantener el interés e involucramiento de los estudiantes en los aprendizajes.</li> <li>-No hubo estrategias para garantizar la participación de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje.</li> <li>-Las actividades planeadas para cada momento de la clase fueron muy extensas en relación con el tiempo disponible.</li> <li>-Las interacciones y la comunicación en el aula se dan de forma desorganizada.</li> <li>-A la docente le llama la atención la actuación de algunos niños, al día siguiente, de esta clase en torno a la presencia de pequeños conflictos que se presentan entre los compañeros, cuando se muestran interesados en ser mediadores en la solución de conflictos”.</li> </ul>



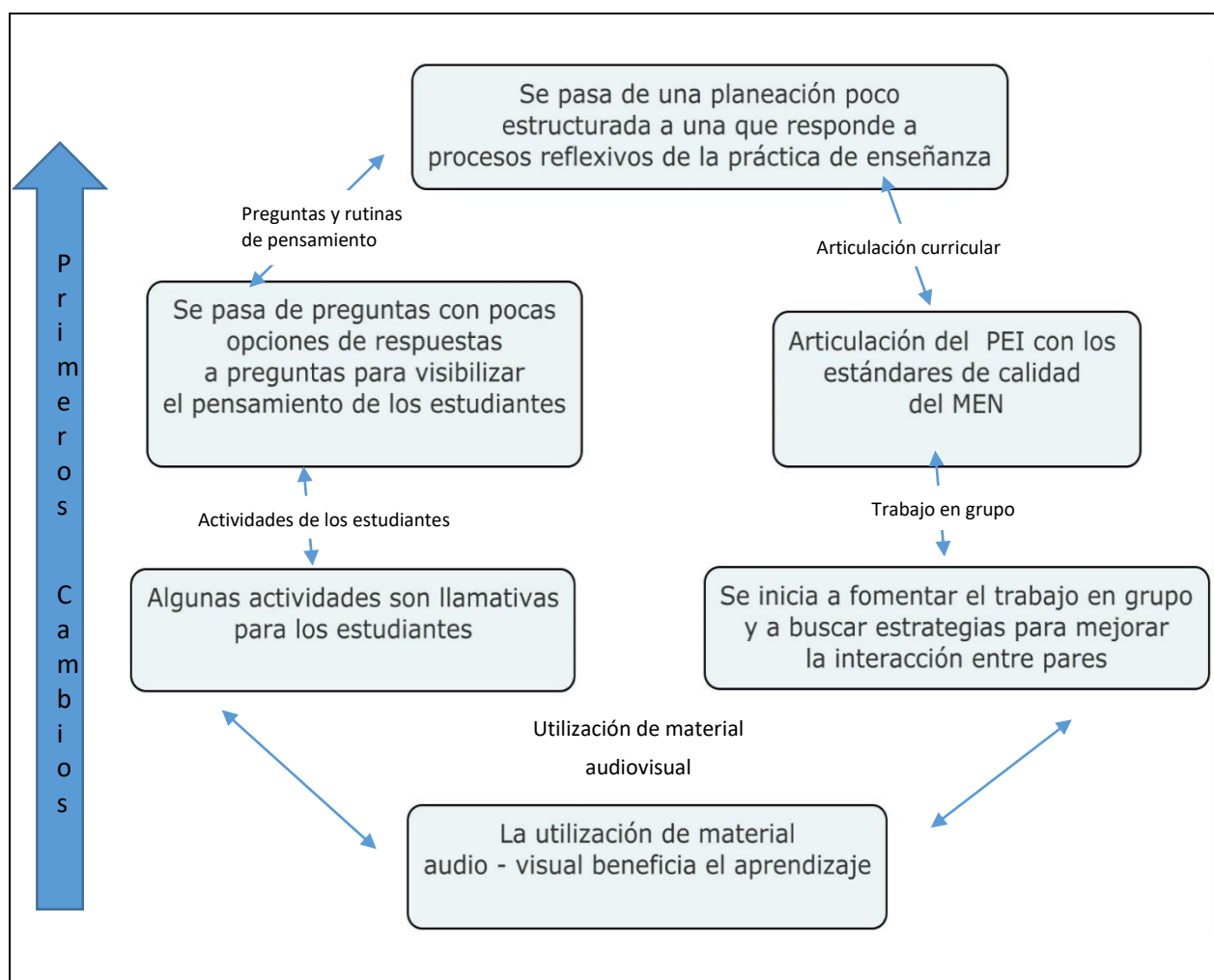
<b>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>	Se inicia fomentando la autoevaluación al finalizar la clase. Se proyecta la valoración continua para cada una de las actividades de aprendizaje.	- Se fomenta formas de valorar continuamente los aprendizajes a partir de preguntas y aclaraciones, pero no se hacen visible las comprensiones a las que llegaron los estudiantes.
---------------------------------------	--	--

### 5.6.5 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza

A partir de aspectos que han ido mejorando en relación con el ciclo anterior, se realiza el siguiente esquema que representan pequeños pasos en la transformación de las prácticas de enseñanza.

**Figura 11**

*Evolución del Ciclo II Frente a las Prácticas de Enseñanza*



### 5.6.6 Reflexión General del Ciclo

La profesora investigadora hace retrospectiva de todo lo sucedido en estas acciones y los elementos que estaban presentes.

Con respecto a las acciones de planeación, inicia este ejercicio retomando preguntas orientadoras para una buena planeación, producto de la reflexión hecha en el ciclo anterior. Estas preguntas son: ¿qué habilidades pueden ayudar al fomento de una cultura de paz en el aula de clase?, ¿qué tipo de actividades favorecen más el logro de los objetivos de lo que se quiere enseñar?

Estas preguntas inciden en la búsqueda de referentes de calidad que le ayudan, de forma potencial, a comprender las habilidades necesarias a fomentar en el aula de clase para crear una cultura de paz. Aquí la profesora empieza a comprender la importancia de orientar las clases a partir de documentos del *macro currículo* puesto que estos, en gran medida, ayudan al maestro a interpretar en su propio contexto la forma más pertinente de potenciar habilidades.

De igual manera, dentro de la planeación, valora el aprendizaje obtenido acerca de la transversalidad de las competencias ciudadanas; reflexiona en torno a la enorme responsabilidad que implica para la enseñanza el desarrollo de habilidades para el desarrollo de la ciudadanía que antes pensaba no se podían enseñar, puesto que consideraba que sencillamente se aprendían de estas cuando se enfrentaba a una situación real. Igualmente, comprende que “así como es posible desarrollar habilidades para expresarnos a través de diversos lenguajes o para resolver problemas matemáticos, podemos desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía” (MEN, 2004, p. 4).

Así mismo, la profesora retoma las dificultades presentadas en la planeación y comprende la importancia de la gestión del tiempo en relación con la cantidad de actividades y

la intencionalidad para cada una de estas, con el fin de mantener el interés de los estudiantes en el desarrollo de la clase.

Sobre a las acciones de implementación, la profesora piensa en los acontecimientos y la forma cómo sucedieron: se inicia retomando la estructura de la clase, con el fin de comunicar mejor a los estudiantes los tiempos, lo cual es muy positivo; también nota que, al momento de poner en acción dichos momentos, se evidencia falta de organización y estrategias para llevarlas a cabo; reconoce dichos aspectos como factores que inciden directamente en la comunicación desorganizada en el aula.

Dicho aspecto pone de manifiesto la necesidad de mejorar teniendo en cuenta dichos aspectos, pues el cambio puede en gran medida beneficiar, de forma potencial, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta clase los estudiantes se muestran atentos, pero poco participativos en el inicio de la clase; esto hace pensar a la profesora en estrategias para mejorar la participación e involucramiento en las actividades de la clase, y piensa en realizar un balance entre la clase en el tiempo dedicado para leer, escuchar, hablar y escribir.

De igual forma, sucede en el segundo momento de la clase, en el cual los estudiantes están reunidos en grupos y se muestran motivados en la actividad de mímica. Sin embargo, el tiempo disponible para dicha actividad es reducida y la organización no es clara, lo cual impacta directamente en la comunicación desorganizada y, por ende, en el bajo aprovechamiento de la actividad en pro del desarrollo de habilidades necesarias para el desarrollo de la ciudadanía, como la empatía, la comunicación, el respeto por la palabra del otro y el trabajo en equipo.

Durante la retroalimentación realizada por parte de los pares colaboradores, la profesora investigadora comprende la incidencia de los elementos del formato escrito de clases

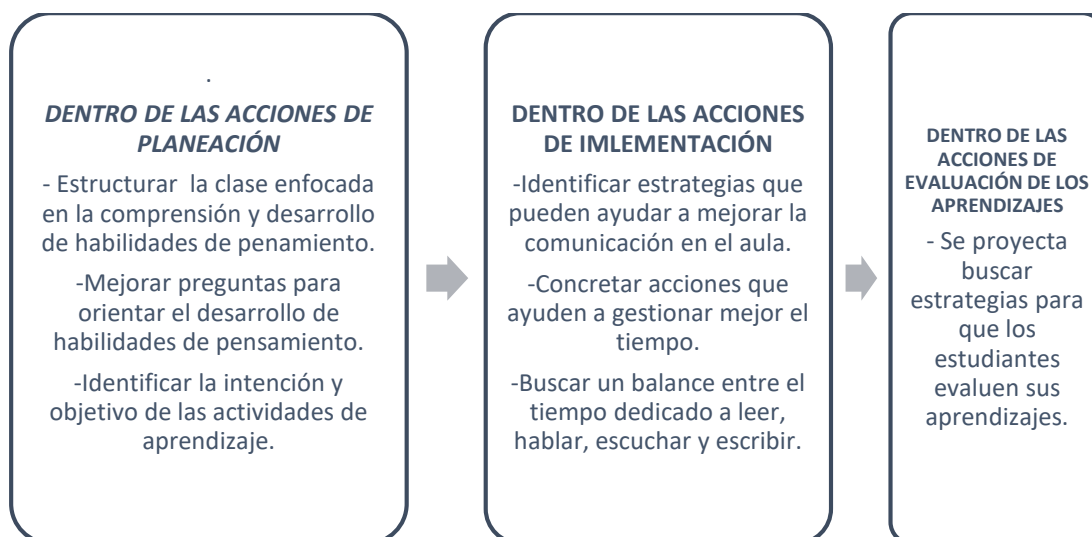
como un factor determinante de la puesta en escena, ya que sirve para afianzar el esquema mental de las acciones, tal como señala Harf (2016): “las planificaciones siempre son intencionales, son un producto y una herramienta para la toma de decisiones del docente para anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción” (p. 1). A partir de esta introspección, la docente reconoce que es fundamental utilizar una estructura que dé cuenta sobre la forma que aterriza la Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.) en el aula. Anteriormente, solo se trataba de encontrar un tema y unas actividades que respondían a cumplir con los contenidos previstos en la malla didácticas institucionales.

### 5.6.7 Proyección Derivada del Ciclo

Los aspectos que se enuncian en la figura establecen acciones que ayudarán a mejorar las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza en el siguiente ciclo de reflexión.

**Figura 12**

*Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo II*



### 5.7 Ciclo III. Prácticas de Enseñanza Enfocadas en la Comprensión

Dentro de la enseñanza del lenguaje en Básica Primaria es fundamental trabajar desde el área y, de forma transversal, las habilidades comunicativas, de oralidad, lectura y escritura, concibiendo la enseñanza del lenguaje en función del uso real dentro de las necesidades comunicativas, o experiencias que se pueden crear pedagógicamente hablando; estas pueden “superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje oral y escrito, ya que privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo oración” (Isaza y Castaño, 2010, p. 23). El profesor debe crear experiencias de aprendizaje en las que se pueda vivenciar los beneficios que brinda la lectura y la escritura, para el mejor desenvolvimiento de los estudiantes en contextos de su cotidianidad.

El presente ciclo se realiza con un grupo de grado tercero; grupo el cual había estado el año anterior a cargo de la profesora investigadora y con el que se continúa el proceso; se decide realizar este ciclo enfocado en el desarrollo de habilidades comunicativas en el área de lenguaje.

En consonancia con lo anterior, para este ciclo se quiere fortalecer las habilidades de lectura, las cuales se fomentan a partir de habilidades de pensamiento de observación, interpretación y descripción.

Tabla 9

## Identificación Ciclo III

Área	Lenguaje
<b>Habilidades a fortalecer</b>	<b>RELACIÓN CON LAS HABILIDADES A FORTALECER DESDE LA DISCIPLINA</b> -Interpretación textual <b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO</b> -Describir
<b>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</b>	Entiende que algunos textos están compuestos por gráficos, esquemas o imágenes. (D.B.A. #2 )
<b>Metas de Comprensión</b>	<b>De conocimiento.</b> El estudiante comprende el significado de dibujos, ilustraciones signos en un texto.
	<b>De método.</b> El estudiante describe las relaciones que existen entre los personajes en una historia ilustrada.
	<b>De propósito.</b> Los estudiantes desarrollarán comprensión al reconocer que las ilustraciones y dibujos ayudan a comprender lo que comunica un texto.
	<b>De comunicación.</b> El estudiante describe la secuencia en relatos a partir del uso de conectores temporales.

### 5.8. Descripción del Ciclo y Cambios en las Acciones de las Prácticas de Enseñanza

De la misma forma, dentro de los cambios introducidos para este ciclo en la planeación, se evidencia la formulación más concreta de las metas y desempeños de comprensión con respecto a las intencionalidades de estas; se plantea un balance en el tiempo en cuanto a formas de comunicar, hablar, escuchar, leer, escribir, se plantea la forma como los estudiantes interactuarán entre ellos, se diferencia las acciones o actividades de la profesora de la que deben desarrollar los estudiantes; se estipula un tiempo para cada desempeño.

### **5.8.1 Acciones Planeación**

Este ciclo está enfocado en el fortalecimiento de habilidades comunicativas desde el área de Lenguaje. Para el diseño se tiene como referente curricular las mallas de aprendizaje Lenguaje grado segundo y los Estándares Básicos de Competencias; se plantean metas de comprensión de propósito, contenido, método y comunicación, dimensiones en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.). Para Wilson D., (citado en Barrera y León, 2014), en la enseñanza “interactúan a medida que los aprendices construyen comprensiones ricas y reflexivas” (p. 28). Esto implica tener claridad del proceso que se debe llevar para que los estudiantes adquieran comprensiones a medida que interactúan con su propio aprendizaje.

De acuerdo con Wiske (1.999), como se citó en Barrera y León (2014), comprender es “la capacidad para pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabemos para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea” (p. 27). En otras palabras, es utilizar el conocimiento en diversos contextos de la realidad. Resulta pertinente, entonces, concretar dicho término en acciones que, al ubicarlas en el escenario de clases, se ponen en juego diversas variables que pueden incidir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para plantear las metas se toma como punto de referencia curricular la malla de aprendizaje de Lenguaje, grado tercero, del Ministerio de Educación Nacional (2017), para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A.), los cuales hacen énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas de oralidad, lectura y escritura, con énfasis en la lectura.

Por esto, se selecciona el Derecho Básico de Aprendizaje (D.B.A. #2), en el que algunos textos están compuestos por gráficos, esquemas o imágenes. Para este caso se recurre a la historieta; en función a la clase, se usa como pretexto para desarrollar ejercicios conscientemente planeados de oralidad, lectura y escritura.

Para el logro de las metas de comprensión se estructura la planeación de la clase en tres momentos así:

-Inicio y activación de saberes previos. Se inicia con una actividad corporal de atención que consiste en mostrar una parte del cuerpo e indicar que toquen otra; luego, para la activación de saberes previos de forma individual, los estudiantes deben realizar la observación de una ficha que contiene un texto icónico y listar las cosas que observan ahí. La intención de dicha actividad es acercar los estudiantes, de acuerdo con sus conocimientos previos, a la prelectura del texto presentado.

-Momento de investigación guiada. A esta actividad la profesora la denomina diálogo dirigido. Por parejas, durante aproximadamente 4 minutos, los niños de la derecha van leyendo las imágenes y le cuentan al de la izquierda de cada fila lo que está pasando en su texto; seguidamente, los niños de la izquierda de cada fila escuchan atentamente, a la derecha lo que está sucediendo en su texto.

Durante la actividad la docente monitorea avances pasando e interactuando con los estudiantes, formulando preguntas como: ¿según la imagen, ¿quién es el personaje principal de este relato?, ¿qué le hace pensar que es él?, ¿qué pudo haber pasado antes en esta historia?, ¿qué haría si lo que le sucede al personaje principal de la historia le sucediera a usted?

El objetivo del diálogo dirigido es propiciar un momento de interacción entre pares, que ayude a la comprensión de significados y relaciones entre las imágenes presentes en el texto.

-Momento de síntesis. Organizar en el cuaderno la secuencia de eventos presentes en su texto, utilizando conectores temporales tales como: al comienzo, antes, luego, después, al final.



### **5.8.2 Acciones de Implementación I**

La descripción de la clase se hace de acuerdo con las anotaciones hechas por la profesora en el diario de campo. Antes de empezar su trabajo, la profesora organizó el aula de clases, el material y escribió en el tablero lo siguiente: ¿has preguntado cuál es el significado de dibujos, signos y mensajes presentes en algunos textos?

- *Inicio y activación de saberes previos.* Al iniciar la clase se planteó la duda al grupo: de acuerdo con la pregunta sobre qué creen ustedes se va a tratar la clase, los estudiantes reflexionaron y luego, algunos de ellos, contestaron con hipótesis que se relacionaban principalmente con el cuento. Inmediatamente después, la docente entregó a los estudiantes fichas con textos con imágenes para que observaran. Ante esta orden, los niños se mostraron un poco inquietos y empezaron a hablar; por eso, la docente mejora la instrucción y pide a los estudiantes de que solo observaran. Entonces, se evidencia que en los estudiantes la curiosidad se despierta frente a la observación de imágenes. Con la instrucción pertinente de la docente, los educandos comenzaron a desarrollar la actividad; este paso facilitó el proceso de oralidad y escritura a partir del texto icónico y, de forma simultánea, la interpretación y descripción.

En la actividad de oralidad o actividad de investigación guiada la docente dio orientaciones de cómo se iba a llevar a cabo el proceso de diálogo; el objetivo consistía en narrarle la historia al compañero de al lado; describirle la situación que pasaba ahí. Vale destacar que los estudiantes dialogaron de forma organizada y se interesaron por escucharse.

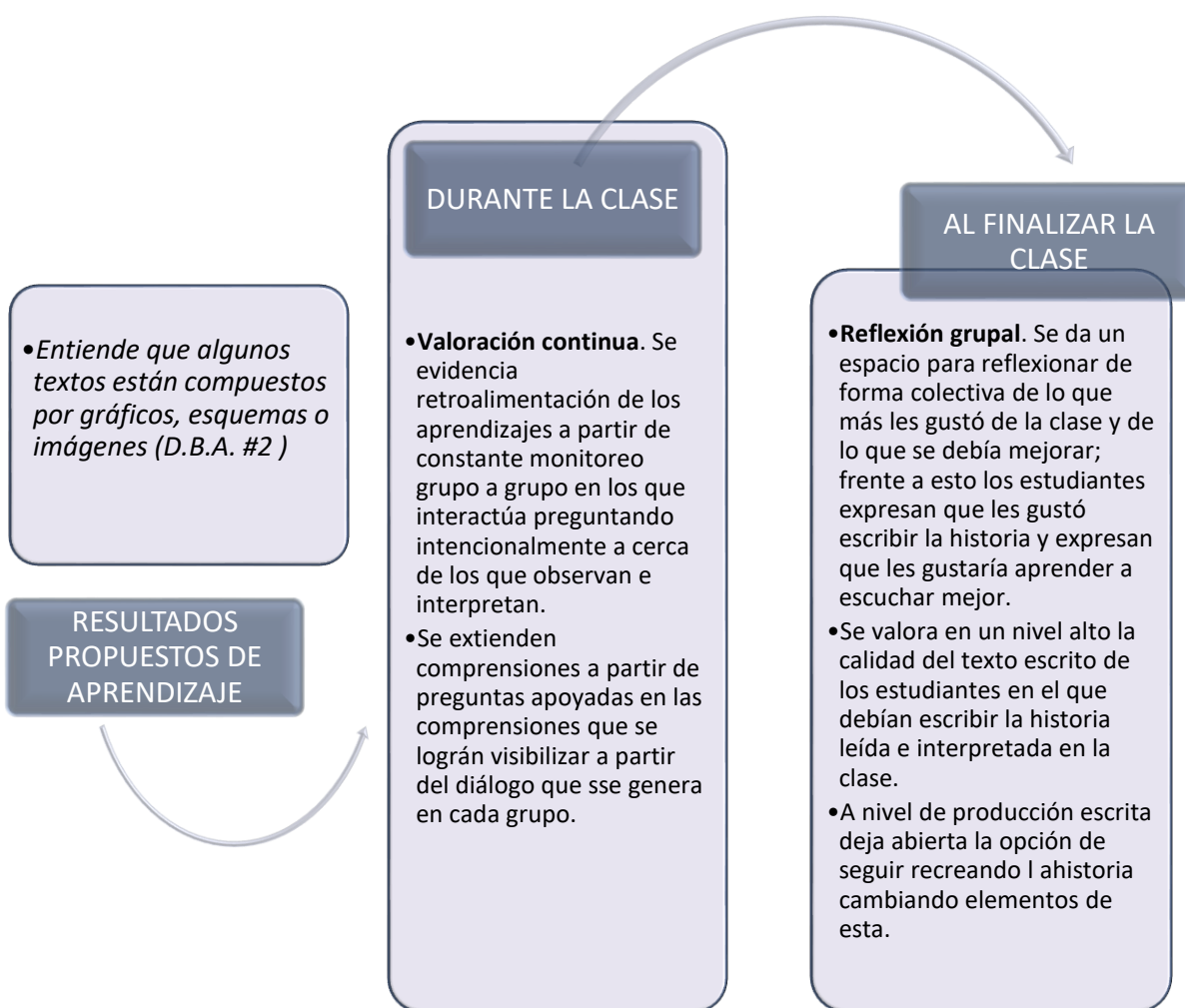
-*Actividad de síntesis.* Para terminar esta etapa, los estudiantes escribieron sus interpretaciones de la lectura del texto icónico usando conectores temporales, que permitieron al educando organizar su texto de forma secuencial. Además, se evaluó con los estudiantes los aspectos positivos de la clase y lo que les gustaría para una próxima; frente a esto, ellos daban apreciaciones positivas respecto de la comunicación y del disfrute del texto leído.

### 5.8.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes

La acción de evaluación de los aprendizajes se da en dos formas: la primera es la valoración continua para evaluar y retroalimentar los desempeños de los estudiantes a lo largo de la clase; y la segunda, para evaluar las producciones hechas por los estudiantes, que son los instrumentos visibles más importantes para evaluar el cumplimiento de las metas de comprensión.

**Figura 13**

#### Evaluación de los Aprendizajes Ciclo III

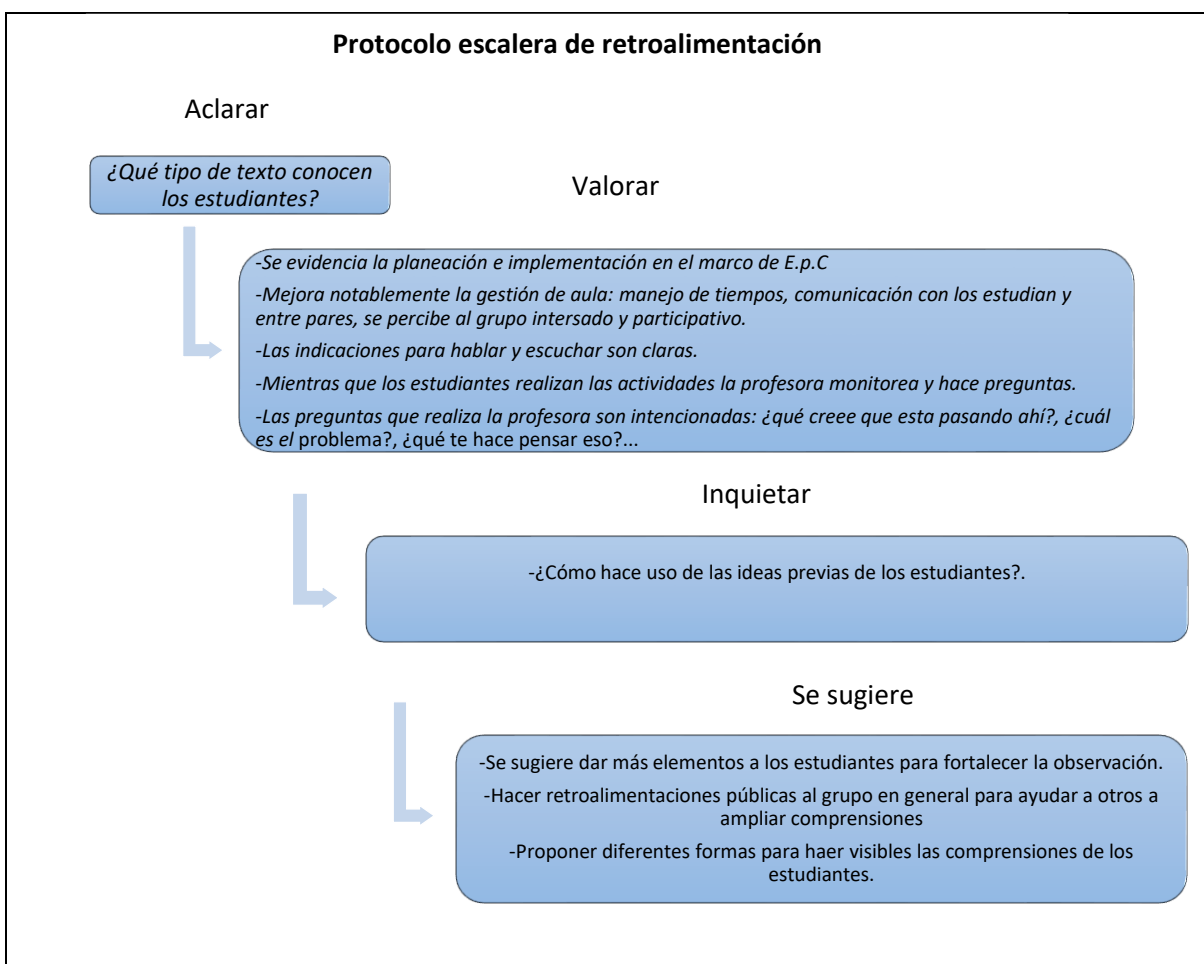


### 5.8.4 Trabajo Colaborativo

Luego de haber observado la planeación, el video de clase y diario de campo, las compañeras del grupo colaborador aportaron la retroalimentación aplicando la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, (1999).

**Figura 14**

*Escalera de Retroalimentación Ciclo III*



### 5.8.5 Dificultades y Fortalezas Frente a las Prácticas de Enseñanza

Los aspectos que aparecen a continuación son el resultado, en primer lugar, del protocolo de retroalimentación y, en segundo lugar, reflejan los aspectos detectados por la profesora investigadora.

**Tabla 10**

#### *Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo III*

<b>Fortalezas (F)</b>	<b>Dificultades (D)</b>
<b>Planeación</b> - Se realiza una planeación teniendo en cuenta el enfoque Enseñanza para la Comprensión y, a la vez, se tienen en cuenta referentes de calidad propuestos por el MEN. - La planeación explicita el objetivo de cada actividad en relación con el aprendizaje de los estudiantes. - En cuanto a la gestión del tiempo se plantean menos actividades y, a su vez, se proyecta un tiempo para cada una. - Se plantean actividades diversas en la que los estudiantes leen, escriben, hablan y escuchan, lo que facilita la interacción entre ellos. - Formas y normas de interacción: a partir de las normas para el diálogo los estudiantes llevan a cabo, de forma ordenada, diálogos y a su vez interactúan con los textos. - Las adaptaciones de las rutinas de pensamiento facilitan la interpretación textual. Se plantean preguntas con variadas opciones de respuestas.	Falta especificar los contenidos o conceptos que identificarán los estudiantes en torno a la diversidad de tipología textual. -Especificar las habilidades de pensamiento que se quieren desarrollar.
<b>Implementación</b> - La comunicación en el aula de clases es organizada. -La profesora investigadora demuestra interés por lo que dicen los estudiantes y plantea preguntas abiertas que ayudan a hacer conciencia de lo que piensan. - Faltó plantear más preguntas para estimular la lectura crítica. - Se tienen en cuenta las ideas de los estudiantes. -Durante la clase se establece un diálogo amable con los estudiantes. -La organización del salón es adecuada en relación con la actividad. -Los tiempos que se establecieron para el desarrollo de actividades fue acorde.	- Los recursos utilizados solo están en formato impreso. -Lo estudiantes solo trabajaron en el cuaderno. - Faltó desarrollar más conciencia a nivel colectivo del proceso de observación.
<b>Evaluación de los aprendizajes</b> Se utiliza con una intención formativa, desde el marco de la (E.p.C.) se hace evidente la valoración continua de los aprendizajes, para hacer visible las comprensiones de los estudiantes y para saber de forma concreta a qué comprensiones llegaron los estudiantes; se utilizan las producciones de los estudiantes.	La autoevaluación se hace en función a su desempeño durante la clase y no en función a los procesos de observación, producto de la clase.

### 5.8.6 Aspectos a Mejorar y Fortalecer

Con respecto a las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza, la profesora reflexiona y encuentra la oportunidad de fortalecer la planeación, en el marco de la Enseñanza

para la Comprensión (E.p.C.): planificar de forma flexible la disponibilidad de tiempo para cada actividad de aprendizaje y utilizar temáticas en las que se visibilicen problemas cercanos a la realidad del estudiante; por ejemplo, problemáticas ambientales.

Respecto de la implementación, la profesora investigadora considera fundamental seguir fortaleciendo procesos de comunicación e interacción entre pares, con el fin de ayudar a construir diálogo para dinamizar los aprendizajes.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes se considera necesario mejorar en el uso de variadas formas de retroalimentación, estrategias para visibilizar las comprensiones, entre otros aspectos.

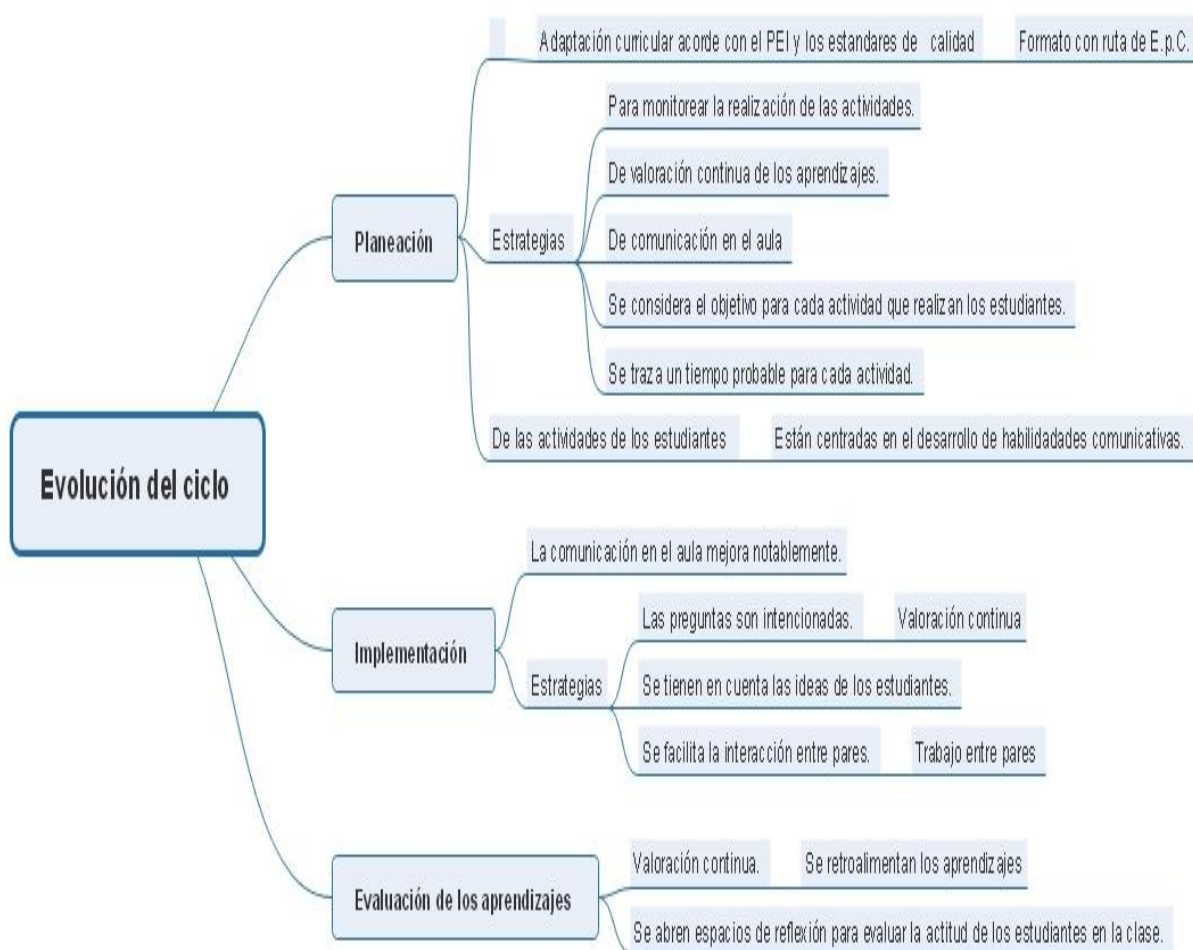
### ***5.8.7 Evolución del Ciclo***

El siguiente esquema representa los aspectos que mejoran durante el presente ciclo de reflexión. La profesora investigadora es consciente de sus avances a partir de procesos de autorreflexión que, en gran parte, se deben a los aportes de los pares colaboradores y que han ayudado a movilizar el pensamiento de la profesora investigadora, para modificar así las concepciones sobre las acciones de la práctica de enseñanza, a partir de las cuales ha reconocido sus fortalezas y dificultades, al igual que sus avances. Este ciclo es considerado como exitoso por la profesora investigadora y, sin embargo, también reconoce que este es el inicio de un proceso de aprendizaje y crecimiento profesional.

La figura número (15) representa algunas de la característica más sobresaliente.

**Figura 15**

*Evolución de las Prácticas de Enseñanza Ciclo III*



**5.8.8 Reflexión General del Ciclo**

Las acciones de planeación, implementación y evaluación de este ciclo representan para la profesora investigadora un momento clave, pues aquí se logran avances importantes impulsados por la reflexión constante.

La acción de planeación, en este ciclo, se ha convertido para la profesora investigadora en oportunidad para mejorar las Prácticas de Enseñanza en el escenario real, ya que ayuda a engranar la reflexión adquirida en el ciclo anterior con habilidades transversales de gran trascendencia en el aprendizaje, tales como la oralidad, la lectura y la escritura, actividades que deben apoyarse en habilidades de pensamiento como la observación y la descripción.

Dentro de las acciones de planeación de gran trascendencia en la transformación de las Prácticas de Enseñanza, en este ciclo, se destacan la estructura de la clase, teniendo en cuenta el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.): plantear un tiempo probable para cada actividad de aprendizaje; claridad con la intencionalidad de cada actividad; y se planean preguntas para mediar la comprensión. Este último aspecto es considerado por la profesora investigadora como un pilar dentro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, pues se evidencia que, cuando se planean las preguntas, se pueden lograr mejores proyecciones frente a lo que se quiere que los estudiantes comprendan.

En las acciones de la **implementación** se empieza a evidenciar una comunicación más organizada mediada por la escucha activa; se tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes; se establece un balance entre el tiempo de la clase dedicado para hablar, escuchar, leer y escribir. Así mismo, se destaca la forma cómo la profesora comunica de forma pertinente el objetivo o propósito de la clase a los estudiantes. En cuanto a la escucha activa, como estrategia para mejorar las interacciones comunicativas entre los estudiantes, es una acción que se había fomentado de forma continua en el aula de clase, logrando así una mejora notable en este aspecto, lo cual beneficia de forma potencial los aprendizajes de los estudiantes.

De igual forma, la profesora investigadora valora el impacto de una buena proyección de los tiempos destinados para cada una de las actividades, pues esto permite una buena

gestión del tiempo. Concluye que es pertinente organizar pocas actividades cada una con una intencionalidad clara.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes la profesora utiliza la valoración continua y la producción hecha por los estudiantes; el primer aspecto le permite a la profesora interactuar con los estudiantes a medida que ellos describen de forma oral y escrita lo que sucede en el texto y, así, saber de qué manera están comprendiendo; a medida que ellos responden, la profesora extiende las comprensiones con nuevas preguntas. Es importante aclarar que la mayor parte de este proceso lo realiza grupo a grupo, sin establecer roles en este, lo que le hace pensar a la docente en fortalecer dicho elemento a partir de estrategias para trabajar en equipo.

El hecho de realizar la valoración continua grupo a grupo permite a la profesora investigadora escuchar de forma más personalizada a los estudiantes, lo cual hace que al sentirse escuchados se sientan más motivados hacia la actividad que realizan.

De igual manera, la profesora hace retrospectiva de los aportes de los pares colaboradores, quienes hacen caer en la cuenta a la profesora sobre la importancia de hacer conciencia, a nivel colectivo, de habilidades de pensamiento, entre estas, la observación; dicho aporte le sirve a la profesora para proyectar formas de interactuar con los estudiantes de forma colectiva, individual y en grupo.

En cuanto a la actitud y habilidades de los estudiantes, durante la clase, siguen instrucciones de forma ordenada; los estudiantes escuchan atentamente a sus compañeros y se ven motivados por las actividades de aprendizaje. Así mismo, se logra un buen proceso de interpretación textual a partir de la observación.

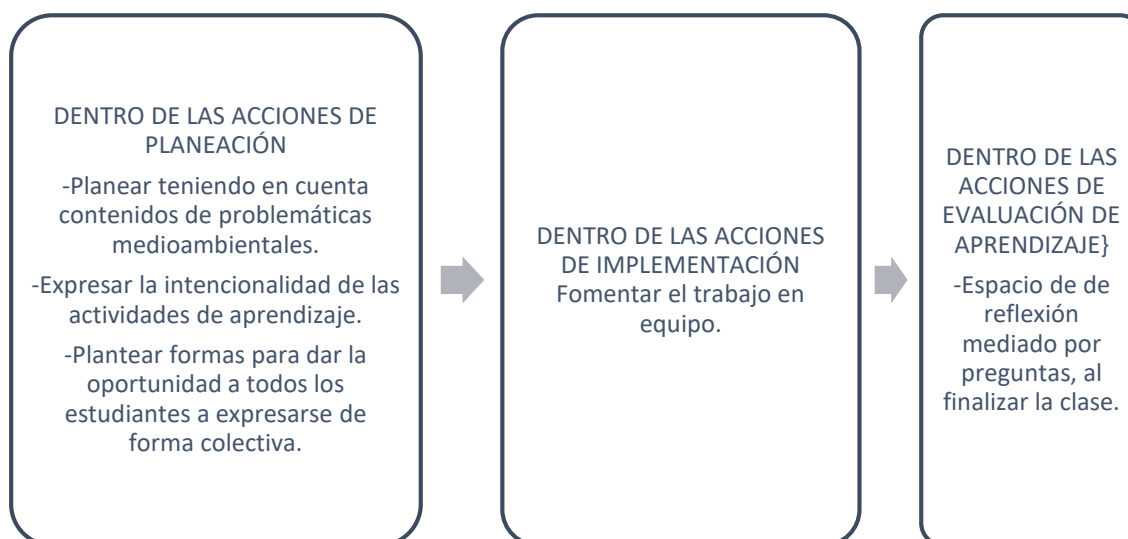


### 5.8.9 Proyección Derivada del Ciclo

Los aspectos que se enuncian en la figura establecen acciones que ayudarán a mejorar las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza en el siguiente ciclo de reflexión.

**Figura 16**

*Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo III*



### 5.9 Ciclo IV. Transformando las Prácticas de Enseñanza a Partir de la Puesta en Escena de Problemáticas Cercanas

El ciclo está orientado al fomento de habilidades que ayudan a la comprensión de problemas como la observación y la toma de posición. Este concepto poco ha sido trabajado en el escenario de la enseñanza por la profesora investigadora y, sin embargo, lo interesante aquí es que representa una oportunidad de aprendizaje en torno a esta habilidad de pensamiento.

Este ciclo se realiza en el área de Ciencias Naturales, a partir de las habilidades de pensamiento de la observación e interpretación de fenómenos que representan problemáticas ambientales cercanas.

Para la elección de los contenidos, la profesora investigadora piensa en un problema que fácilmente conecta con temas del plan de estudio; como resultado, decide poner en el escenario de clases la contaminación de las aguas del río Bogotá.

**Tabla 11**

*Identificación Ciclo IV*

<b>Área</b>	<i>Ciencias Naturales y Educación ambiental</i>
<b>Habilidades de pensamiento</b>	<i>La observación, tomar posición.</i>
<b>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</b>	<i>Predice los efectos que ocurren en los ecosistemas al alterarse un factor biótico y/o abiótico. (D.B.A.#5)</i>
<b>Metas de Comprensión.</b>	<b>De conocimiento.</b> <i>El estudiante comprende de qué manera el ser humano puede contaminar el recurso hídrico y alterar la vida en los ecosistemas.</i>
	<b>De método.</b> <i>El estudiante comprende cómo la contaminación del recurso hídrico puede alterar la vida en los ecosistemas, por medio de la observación de videos de contaminación de las fuentes hídricas más cercanas a su contexto.</i>
	<b>De propósito</b> <i>El estudiante comprende que sus acciones cotidianas también pueden afectar la vida en los ecosistemas, por lo que propone mecanismos de solución.</i>
	<b>De comunicación.</b> <i>El estudiante comunica sus ideas en diálogos abiertos acerca de la problemática de las basuras, contaminación de las fuentes hídricas y luego, por medio de dibujos y mensajes, organiza información evidenciando la problemática vista y, luego, posibles soluciones desde la vida cotidiana.</i>

### **5.9.1 Acciones de Planeación**

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la docente estructura el formato de planeación de la clase, utiliza como referentes curriculares los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (MEN, 2004), las Mallas de Aprendizaje de Ciencias Naturales y Educación Ambiental Grado 3° (MEN, 2017) y el tema de ciencias naturales que está proyectado desde las unidades didácticas elaboradas a nivel institucional.

En este sentido, se plantean metas de comprensión en las dimensiones de conocimiento, método, propósito y comunicación; todas orientadas a que el estudiante reflexione acerca del problema de la contaminación y sus efectos en la vida de los ecosistemas. Con respecto a lo planteado, en seguida se articulan dichas metas con los desempeños de exploración, investigación guiada, síntesis y su respectiva valoración continua.

De esta manera, la planeación de la clase se presenta en tres momentos claves inicio o activación de saberes previos, el desarrollo y el cierre; cada uno de estos proyectados al fomento del desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico.

**Inicio y activación de saberes previos.** Se empieza con una actividad para lograr captar la atención de los estudiantes. Se propone un ejercicio de gimnasia cerebral que consiste en cambios de posición de los dedos de la mano izquierda con respecto a la derecha, y viceversa. Seguidamente, la docente articula la planeación dándole una intención a cada actividad.

Para continuar con la exposición de la investigación, es debido hacer una descripción de estos enfoques:

Para iniciar se comunica a los estudiantes el propósito, normas de interacción, participación y evaluación que se llevará a cabo en la clase.

**Investigación guiada.** Se plantea articular esta actividad de saberes previos con la de investigación guiada, en la que se utiliza un video de la contaminación del río Bogotá. Esta actividad está orientada a que el estudiante realice inferencias entre lo que era el recurso hídrico en el Páramo y lo que sucede cuando el río entra a la ciudad. Dicha actividad fue direccionada a través de preguntas como: ¿qué se observa en el nacimiento del río?, ¿qué pasa con sus aguas a medida que el río atraviesa la ciudad? y ¿de qué manera se puede evitar la contaminación de este?

**Actividad de síntesis.** Con los estudiantes organizados en equipos de trabajo se delegan roles, la actividad grupal consiste en una ficha de trabajo donde tienen la oportunidad de plasmar las ideas con base en las preguntas anteriores. Con este ejercicio se suscita el reconocimiento de un problema real y, a su vez, hará que los estudiantes propongan posibles soluciones. En esta ficha, los estudiantes también tendrán la oportunidad de auto evaluar sus aprendizajes en torno al trabajo en equipo y escucha activa.

En esta medida, para el cierre se propone que cada monitor de cada grupo exponga lo que aprendió y lo que les gustó de la clase.

### **5.9.2 Acciones de Intervención**

Ya en la implementación en el aula, como según se estipuló en la planeación, la docente inicia con las rutinas para centrar la atención, comunica el objetivo de la clase y muestra en el *video-beam* imágenes de un páramo; busca la participación, la exploración de las ideas previas y la escucha activa de los estudiantes. Le pide a cada uno nombrar algo de lo observado y sin repetir comentarios de sus compañeros. Al concluir, retoma planteamientos de los estudiantes y finaliza con algunas observaciones: los ríos nacen en los páramos, explica la función del frailejón y, también, agrega que de allí las aguas salen completamente limpias.

Ahora bien, para la investigación guiada, la profesora proyectó un video sobre la problemática ambiental en torno a la contaminación del río Bogotá; durante la observación los estudiantes se muestran atentos. Una vez se termina la observación del video, la docente invita a los estudiantes a hablar al respecto con algunas preguntas orientadas, tales como: ¿qué observan en el nacimiento del río?; ¿qué piensan de lo que sucede con sus aguas al entrar a la ciudad?, ¿cuáles creen ustedes son las causas de la contaminación?, ¿cuáles pueden ser sus consecuencias?

Este ejercicio generó un buen nivel de participación y, la profesora, guía a los estudiantes a tomar posición de forma respetuosa, respecto de lo que dicen los compañeros; esto hace que los estudiantes se escuchen mejor entre sí y den sus valoraciones y apreciaciones de forma educada. Lo anterior favorece la creación de un ambiente de aprendizaje colectivo y, así mismo, el surgimiento de argumentaciones.

Al llevar aproximadamente 15 minutos en la conversación con sus estudiantes, la presente investigadora siente la necesidad de continuar con la actividad de síntesis para ser desarrollada en equipos de trabajo, los cuales fueron organizados en grupos de cuatro y se delega un rol para cada estudiante. Esta actividad consiste en encontrar diferencias entre las características del agua del río Bogotá, en el nacimiento, con las características de estas cuando entran en la ciudad.

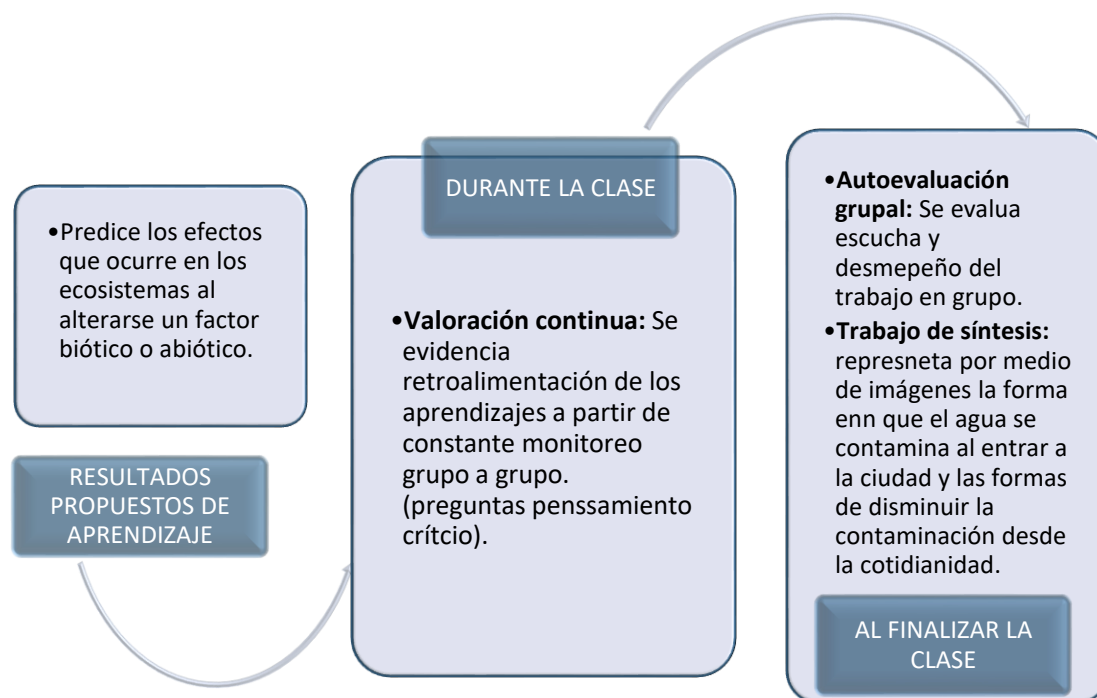
Esto genera interacciones entre los integrantes de cada grupo de trabajo, en el que comparten dudas y comprensiones en relación con la actividad que deben resolver; mientras tanto, la profesora monitorea grupo a grupo la realización de la actividad y las comprensiones.

### ***5.9.3 Evaluación de los Aprendizajes***

La valoración continua se plantea a partir de la interacción con los estudiantes, y está enfocada principalmente en la búsqueda de un ambiente de aprendizaje en el que se prioriza la posibilidad de un diálogo efectivo, como puente hacia la interpretación de un problema, las posibles causas, las consecuencias y, por ende, las soluciones de forma colectiva.

En la figura número (17) se representa lo que se propone en el desarrollo de la clase en relación con lo que se espera que pase; se inicia planteando el resultado propuesto de aprendizaje, luego se plantea la estrategia que se lleva a cabo para la valoración continua y, por último, la autoevaluación y el trabajo de síntesis.

Figura 17

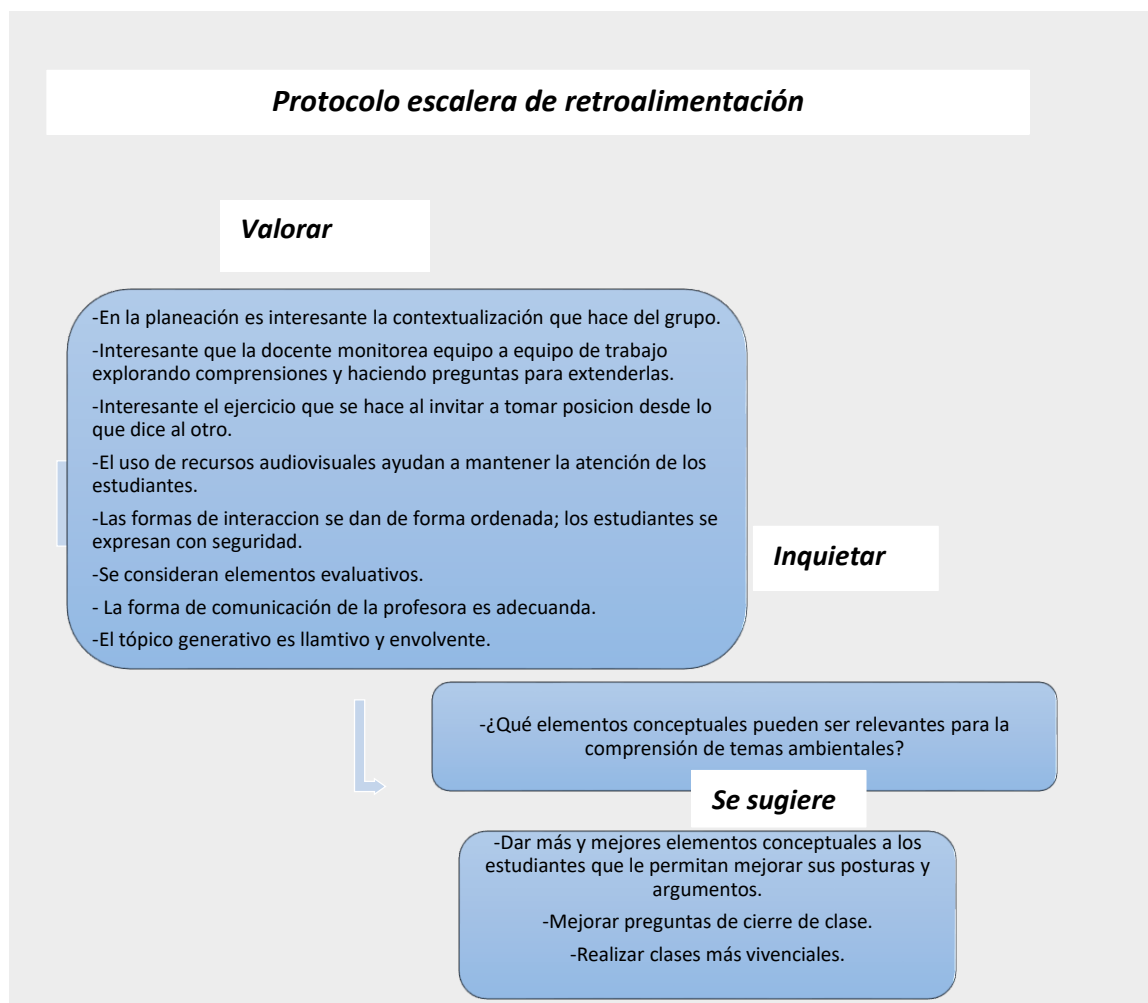
*Evaluación de los Aprendizajes Ciclo IV***5.9.4 Trabajo Colaborativo**

Para evaluar las acciones de la enseñanza, en el marco de las Lesson Study, el grupo colaborativo se apoya en el protocolo de escalera propuesto por Wilson (1999), quien afirmó que “para guiar la construcción de experiencias de valoración, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias” (p. 2).

Con base en la retroalimentación realizada por las compañeras investigadoras, se comparten los siguientes aspectos:

Figura 18

## Escalera de Retroalimentación, Ciclo IV



### 5.9.5 Fortalezas y Dificultades en la Práctica de Enseñanza

La información que se condensa en la siguiente tabla corresponde, en primer lugar, a todos los aspectos recogidos de la retroalimentación hecha por parte del grupo focal y, en segundo lugar, son aquellos que para la profesora investigadora han representado en el proceso, dificultades o fortalezas en la práctica de enseñanza.

Tabla 12

## Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo III

<u>Fortalezas</u>	<u>Dificultades</u>
<p><b>Desde la planeación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El tópico generativo es llamativo.</li> <li>-Se registran datos de caracterización del grupo de estudiantes.</li> <li>-En metas de comprensión se observa correspondencia con el micro y macro currículo.</li> <li>-Los pre saberes son un insumo para la clase.</li> <li>- El cierre o síntesis recoge algunos elementos trabajados durante la clase.</li> <li>- Se evidencia un referente nacional (estándares, competencias, DBA y/o mallas de aprendizaje) o institucional (plan de estudios, modelo pedagógico) que orientan los objetivos de la enseñanza.</li> <li>- Las actividades diseñadas son acordes con el Modelo Pedagógico de la institución.</li> <li>-Hay correspondencia entre las metas y los desempeños de comprensión.</li> <li>-Se considera un objetivo para algunas actividades de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta considerar la comunicación de <u>elementos conceptuales</u> de forma más clara. Por ej. ¿qué es un páramo?, ¿qué es contaminación hídrica?, ¿qué es una predicción?, ¿qué es un problema ambiental?</li> <li>-Se plantea la mayor parte de las actividades con base en el diálogo colectivo, lo que puede llegar a generar en los niños dispersión.</li> <li>-Algunas preguntas está acordes con el desarrollo de pensamiento crítico.</li> </ul>
<p><b>Desde la implementación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se comunica de forma adecuada el objetivo a los estudiantes.</li> <li>-La organización del aula es acorde con las actividades de aprendizaje.</li> <li>-Se evidencian en gran medida las orientaciones que hace el docente para guiar el trabajo del estudiante.</li> </ul> <p>Se promueve la interacción entre los estudiantes y el docente para el desarrollo de la clase.</p> <p>Se promueven estrategias de participación y o comunicación que favorecen el aprendizaje los estudiantes; entre estas la escucha activa.</p> <p>Se evidencian en gran medida las orientaciones que hace el docente para guiar el trabajo del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los recursos utilizados son pertinentes para el aprendizaje que se pretende alcanzar (recursos audiovisuales).</li> <li>-El tema "problemática de contaminación de las aguas" sirvió para interactuar con los estudiantes, con el fin de desarrollar habilidades para el pensamiento crítico.</li> </ul>	<p><u>Balance en el tiempo entre lo colectivo, lo grupal y lo individual:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aunque el manejo del tiempo fue acorde con lo planeado en el desarrollo surgió un desbalance en el tiempo entre lo que se dedicó para el diálogo colectivo, entre lo grupal e individual, considerando que es necesario mantener diferentes formas de interacción.</li> <li>-Falta hacer la clase más vivencial.</li> <li>-Es importante trabajar en el cierre de la clase <b>a partir de preguntas reflexivas.</b></li> </ul>
<p><b>Desde la evaluación de los aprendizajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es relevante darles la oportunidad a los estudiantes de verbalizar lo aprendido en clase.</li> <li>-Se realiza un proceso de autoevaluación por grupos e individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En las fichas es importante dar la oportunidad de que los estudiantes escriban ideas de forma más flexible.</li> </ul>

### 5.9.6 Aspectos que se Consideran Como Débiles Para Fortalecer y Mejorar

Desde la planeación, la profesora considera que es importante en próximos ciclos fortalecer la ruta de Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.), tener claridad acerca de los conceptos clave que deben aprender los estudiantes, fortalecer el proceso de concreción curricular, y fortalecer el planteamiento de preguntas para pensar.



Desde las acciones de implementación, la profesora reconoce la importancia de las explicaciones magistrales, con el fin de brindar a los estudiantes elementos conceptuales que le permitan mejorar posturas y argumentos, mejorar estrategias de participación, fortalecer las habilidades comunicativas, mejorar manejo de tiempo con respecto al balance entre el tiempo dedicado al desarrollo de actividades individuales, colectivas y grupales.

Desde la evaluación de los aprendizajes la profesora investigadora es consciente de la importancia de implementar la reflexión colectiva al terminar la clase puesto que en gran medida considera que esta acción mejora las actitudes de los estudiantes frente a la motivación hacia los aprendizajes.

### ***5.9.7 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza***

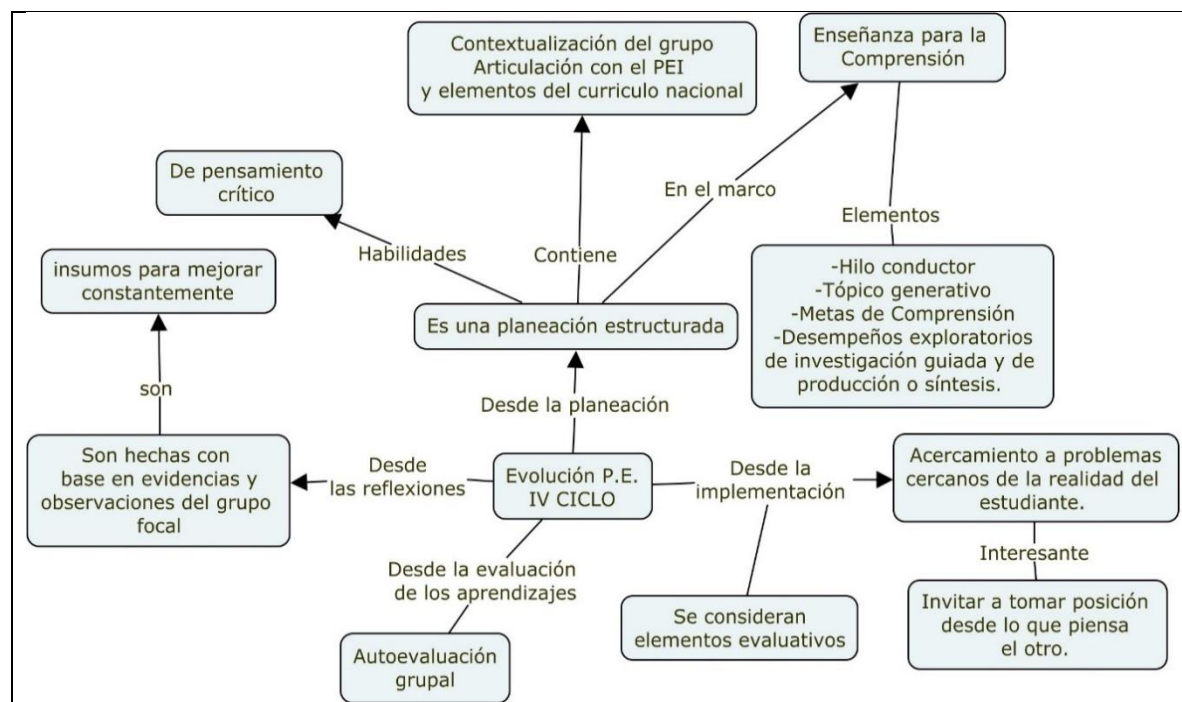
Como resultado del proceso reflexivo en torno a las acciones constitutivas de las Prácticas de Enseñanza de planeación, intervención, evaluación de los aprendizajes se ha logrado modificar a nivel profesional concepciones en torno al aprendizaje y la enseñanza. Así por ejemplo, con relación a la observación de clases por parte de pares antes para la profesora investigadora representaba una forma de invadir la libertad de cátedra. Aquí; el ejercicio de grabar la clase y compartirla con pares profesores es una estrategia para aprender de otros y con otros porque por un lado sus juicios y valoraciones son un ingrediente de las Lesson Study muy nutrido que impacta positivamente en los procesos de reflexión y por ende de la transformación de la propia práctica.

En segundo lugar porque cuando la profesora investigadora observa, lee y crea juicios de las planeaciones, videos de clase y diarios de campo de pares profesoras aprende de lo que otros hacen.

El siguiente esquema los elementos más representativos que se dieron a la luz de las evidencias, revisión de instrumentos y reflexiones del presente ciclo de reflexión.

**Figura 19**

*Evolución de las Prácticas de Enseñanza Ciclo IV*



### 5.9.8 Reflexiones Derivadas del Ciclo

Con la temática de la clase expuesta se concluye que, en el contexto actual de la enseñanza, la educación debería preocuparse más por llevar al aula problemáticas ambientales y sociales que impactan en gran medida la calidad de vida de las personas como estrategia para darle sentido al proceso de aprendizaje mediado por conjeturas, juicios, reflexiones y valoraciones que ayuden a la formación de educandos más reflexivos.

En cuanto a la planeación es importante además de considerar elementos para la concreción curricular, por un lado, tener en cuenta los elementos conceptuales que quiere que

los estudiantes comprendan y por otro lado los elementos metodológicos que le permitan tanto al estudiante como al profesor llevar a cabo un proceso de enseñanza – aprendizaje mediado por las habilidades de pensamiento. Así, por ejemplo, en el caso del presente ciclo el tópico está centrado en un problema cercano a la realidad del estudiante falta generar más debate en torno a las diferentes perspectivas de donde se puede visibilizar el problema de la contaminación ambiental; por ejemplo. Desde el punto de vista de los empresarios, de los ciudadanos del común, de los políticos entre otros actores que hacen parte del problema y por ende de la solución.

En cuanto a la implementación en el aula se consideró un final abierto con una gama de posibilidades para seguir fortaleciendo los argumentos para generar un debate que genere en los estudiantes el deseo por el aprendizaje y la creación de soluciones a los problemas que nos afectan en el día a día.

Así mismo dentro de la implementación se evidencian dos aspectos esenciales en la vida grupal: el primero está relacionado con la oportunidad que se le debe dar a todos los estudiantes de verbalizar sus ideas y en segundo lugar a tomar posición frente al juicio o comentario de otro compañero.

Con respecto a los aportes de los pares colaboradores la profesora valora la oportunidad de compartir posturas, juicios y valoraciones con respecto a las Prácticas de Enseñanza (P.E.) pues este ejercicio ayuda en gran medida a realizar reflexiones de forma grupal que le permiten a la profesora visualizar aspectos de su Práctica de Enseñanza y al mismo tiempo aprender de los otros. En este ciclo se retoma la importancia de hacer actividades en las que los estudiantes aprendan haciendo.

En este ciclo se da la oportunidad a los estudiantes de hacer un recorrido basado en la observación de la problemática de la contaminación del recurso hídrico y se hacen preguntas, por ejemplo, ¿qué se observa en el nacimiento del río?, ¿qué pasa con sus aguas a medida

que el río atraviesa la ciudad? y ¿de qué manera se puede evitar la contaminación de éste?  
Con este tipo de preguntas lo que se busca es encontrar la naturaleza del problema, encontrando las causas y las posibles consecuencias.

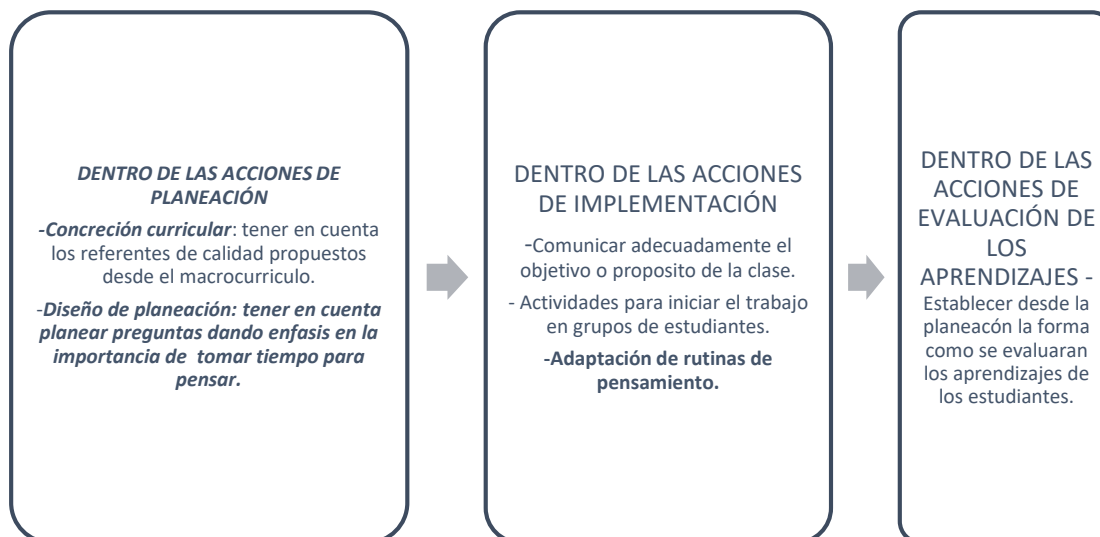
De acuerdo a la perspectiva de la profesora investigadora, aquí lo que prevalece es la idea de empezar a generar formas de debate en torno a un problema; una vez se inicia el mismo debate lleva al profesor a buscar estrategias para alentar el pensamiento crítico y al estudiante a buscar mejores argumentos que validen sus juicios, conduciendo al estudiante a un aprendizaje autónomo y motivante. De conformidad con López G. (2012) uno de los aspectos del rol del docente es “promover un ambiente donde el niño pueda descubrir y explorar sus propias creencias, expresar libremente sus sentimientos, comunicar sus opiniones, y ver reforzadas sus preguntas cuando consideran muchos puntos de vista. p.51

### ***5.9.9 Proyección Derivada del Ciclo***

Los aspectos que se enuncian en la figura establecen acciones que ayudarán a mejorar las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza en el siguiente ciclo de reflexión.

**Figura 20**

*Esquema Proyecciones Derivadas del Ciclo IV*



### **5.10 Ciclo V. Comprendo mis Propias Prácticas de Enseñanza para Transformarlas**

Hoy más que nunca prevalece la necesidad en la acción de enseñar y formar personas más reflexivas, capaces de solucionar sus problemas y de tomar decisiones coherentes frente a las situaciones de la vida cotidiana; pero ¿cómo ayudar a los educandos a desarrollar dichas habilidades desde el escenario del aula de clases?

Este ciclo está enfocado a comprender acciones que, desde la enseñanza, se requieren para fomentar acciones pensantes en los educandos a partir de la puesta en escena de situaciones comunicativas que están presentes en los medios masivos de comunicación. Para esto, se decide trabajar la habilidad de comparar; se trata de enseñar a “pensar más efectivamente, más críticamente, más coherentemente, más creativamente, más

profundamente” (Nickerson, s.f. p. 2), al utilizar la comparación como estrategia para equiparar el pensamiento.

### Tabla 13

#### Identificación del Ciclo V

<b>Área.</b>	<i>Lenguaje</i>
<b>Habilidades</b>	<i>Habilidad comunicativa: lectura Habilidad de pensamiento: la comparación</i>
<b>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</b>	<i>Comparar la intención comunicativa de información proveniente de diferentes medios de comunicación. (D.B.A.#1)</i>
<b>Metas de Comprensión</b>	<i><b>De conocimiento.</b> El estudiante reconoce el propósito comunicativo de un texto instructivo teniendo en cuenta la intención comunicativa de quien crea el video y lo compara con uno publicitario.</i>
	<i><b>De método.</b> El estudiante comprende la intención comunicativa de un texto instructivo hecho por youtubers y comparándolo con la intención comunicativa de un texto publicitario.</i>
	<i><b>De propósito.</b> El estudiante comprende la intención comunicativa de un texto audiovisual creado por un youtuber diferenciándolo con un anuncio publicitario.</i>
	<i><b>De comunicación.</b> El estudiante expresa sus pensamientos e ideas por medio de la escritura y el dibujo, representando así la intención comunicativa del emisor.</i>

#### 5.10.1 Acciones de Planeación

Para la planeación de la clase, la profesora investigadora inicia con la pregunta: ¿cómo articular de forma significativa temáticas que se han trabajado en clase de Lenguaje con otras nuevas? y ¿qué quiero que mis estudiantes aprendan? Teniendo en cuenta que se han venido trabajando las funciones de los medios de comunicación, a partir del desarrollo curricular en clases anteriores, se opta por vincularlo con el Derecho Básico de Aprendizaje número uno de lenguaje para grado tercero, teniendo en cuenta las Mallas de Aprendizaje lenguaje grado 3° (MEN, 2017). Se espera que el estudiante de este grado adquiera la habilidad de comparar información proveniente de diferentes medios de comunicación.

Dicho de este modo, se plasman dichas decisiones en un formato de planeación con identificación, contextualización del grupo de estudiantes y Plan Educativo Institucional.

Además, están los elementos desde la planeación para la Enseñanza para la Comprensión, el hilo conductor del poder de la palabra, que se desarrolló a lo largo del período, y que se encuentra escrito en un lugar visible del salón. Esta herramienta mencionada se retoma en las clases como una forma de visibilizar la importancia de la escucha activa y la buena comunicación.

De la misma forma, se encuentran las metas de comprensión de conocimiento, método, propósito y comunicación. En la redacción de cada una, la profesora logra establecer la conexión de estas con los desempeños; igualmente, deja en manifiesto lo siguiente: ¿para qué lo voy a enseñar?, ¿cómo lo voy a enseñar?, ¿cómo transmitirán las comprensiones los estudiantes? y ¿qué habilidades o conocimientos se hace necesario evidenciar?

En una primera fase, la docente empieza por escribir la meta de propósito y considera la comparación como una actividad pensante para enseñar a los estudiantes a reconocer las intenciones comunicativas que circulan en los medios masivos de comunicación, con los que a diario los estudiantes interactúan, casi de forma automática.

El propósito planteado para la clase consiste en que el estudiante compara la intención comunicativa de un texto audiovisual, creado por un *youtuber*, y diferencia su intención con la de un anuncio publicitario. El objetivo más amplio es brindarle al estudiante herramientas acertadas que le ayuden a decidir sobre el consumo, para mejorar la calidad de vida. A partir de esta meta de comprensión, se redactan los otros fines a los que ha de llegar el estudiante.

**La clase la divide en tres momentos así:**

**Momento de exploración de saberes previos.** Para el desempeño de exploración y de investigación guiada, se adapta y articula la rutina de pensamiento veo, pienso, me

pregunto. Con el objetivo de contextualizar la clase se inicia con las preguntas: ¿te has imaginado enseñando a otros algo que te gusta hacer mucho? y ¿de qué forma lo harías?; en seguida se explica el propósito de la clase.

Cabe señalar que, para la *adaptación de la rutina de pensamiento, denominada ahora veo, pienso e interpreto*, se plantea una actividad de observación a partir de una imagen de una *youtuber* infantil que enseña recetas de cocina. A través de un cuestionamiento *¿qué ves ahí?*, *¿qué está pasando ahí?*

**Momento de investigación guiada.** Se proyecta un video hecho por la *youtuber* infantil y se pide a los niños contestar algunas preguntas de forma oral: *¿qué piensas de lo que está pasando ahí?*, *¿qué están queriendo comunicar con este video?* Al terminar, y con las mismas preguntas, se proyecta la observación del anuncio publicitario de la gaseosa. En esta conversación se encauza a los niños a comprensiones acerca de las ventajas y las desventajas que presenta para la salud humana el consumo de dichos productos; es fundamental destacar que se dialogó sobre la intención comunicativa que hay en estos textos, comparándolos con otros, en cuanto al formato y forma de divulgación.

**Explicación magistral y actividad de síntesis:** con el fin de afianzar lo expresado por los estudiantes, se proyecta hacer una explicación magistral a los estudiantes. Esta actividad se conecta con la de síntesis, en la que en grupos de cuatro estudiantes realizaron la ficha para expresar, de forma escrita y con dibujos, las diferencias entre las intenciones comunicativas de los dos textos comunicativos trabajados en la clase.

En cuanto a **la valoración**, se proyecta evaluar las comprensiones a medida que avanza la clase. Para terminar, se plantea examinar los aprendizajes de los estudiantes por medio de lo expresado en la ficha y, también se genera un espacio para que los estudiantes autoevalúen su trabajo en equipo.



### **5.10.2 Acciones de Implementación**

En este ciclo los estudiantes se mostraron atentos y colaborativos. En primer lugar, se inicia con una actividad de movimiento en el que los estudiantes se levantan, cambian de puesto, cantan y, finalmente, vuelven al puesto inicial. Se expresa a los estudiantes el propósito de la clase y se les pregunta acerca de algo que saben hacer muy bien y cómo se lo enseñarían a otros. Al principio, los estudiantes se mostraron callados, pero pensativos; luego de esto, empezaron a expresarse oralmente y nombraron algunas actividades como patinar, nadar, jugar, multiplicar, etc.

Lo que interesa observar ahora es que la profesora indica a los estudiantes que en la clase se va a comparar la intención comunicativa de un texto instructivo, de una *youtuber*, con un anuncio publicitario, ya que estos son textos que diariamente son divulgados en los medios de comunicación como la Internet y la televisión. En la puesta en marcha, los niños observaron una imagen y, a partir de esta, realizan un listado de lo que detallan e interpretan; en pocas palabras, deben escribir lo que pasaba en su cuaderno.

En búsqueda de dar un paso hacia la interpretación y la comparación, se proyecta el video donde la *youtuber* infantil enseña a hacer pizza. Al terminar, se pregunta a los estudiantes algunos cuestionamientos; la clave en esta sección de clase es la intención de la profesora de hacer consciente a los estudiantes la importancia de tomar tiempo para pensar de esta forma; se prosigue preguntar de forma oral así: ¿qué piensan de lo que está pasando ahí?, pregunta que generó un buen nivel de participación. A partir las reflexiones surgidas, la

docente guio el proceso de los niños con otras preguntas: ¿con qué intención creen ustedes que la *youtuber* hizo el video? y ¿qué creen ustedes motivó a la *youtuber* a crear el video?

Se continúa con la actividad de comparar la intención comunicativa del video con el anuncio publicitario de Coca-Cola. Seguidamente, se proyecta el anuncio publicitario y se cuestiona a los estudiantes sobre: ¿qué piensan de la intención del anuncio publicitario?, ¿cuál es la intención comunicativa del video de la *youtuber*?, ¿para qué creen que se hicieron cada uno de estos textos? Es curioso que la mayor parte de los estudiantes vieron en el consumo de dicho producto aspectos negativos para la salud.

Teniendo como referencia las comprensiones expresadas por los estudiantes de forma oral, la docente realiza una explicación magistral; algunas de las observaciones son las siguientes: identificó el concepto de texto instructivo y anuncio publicitario con sus intenciones y formatos de presentación; en dónde se pueden encontrar; para qué sirve comprender la intencionalidad de un texto en nuestra vida cotidiana, entre otros aspectos.

Para la actividad de síntesis, los estudiantes organizados en grupo de cuatro, completan la ficha en la que debían dibujar y comparar las intenciones comunicativas. Por su parte, la profesora monitorea por grupos las comprensiones de los educandos y resuelve las dudas.

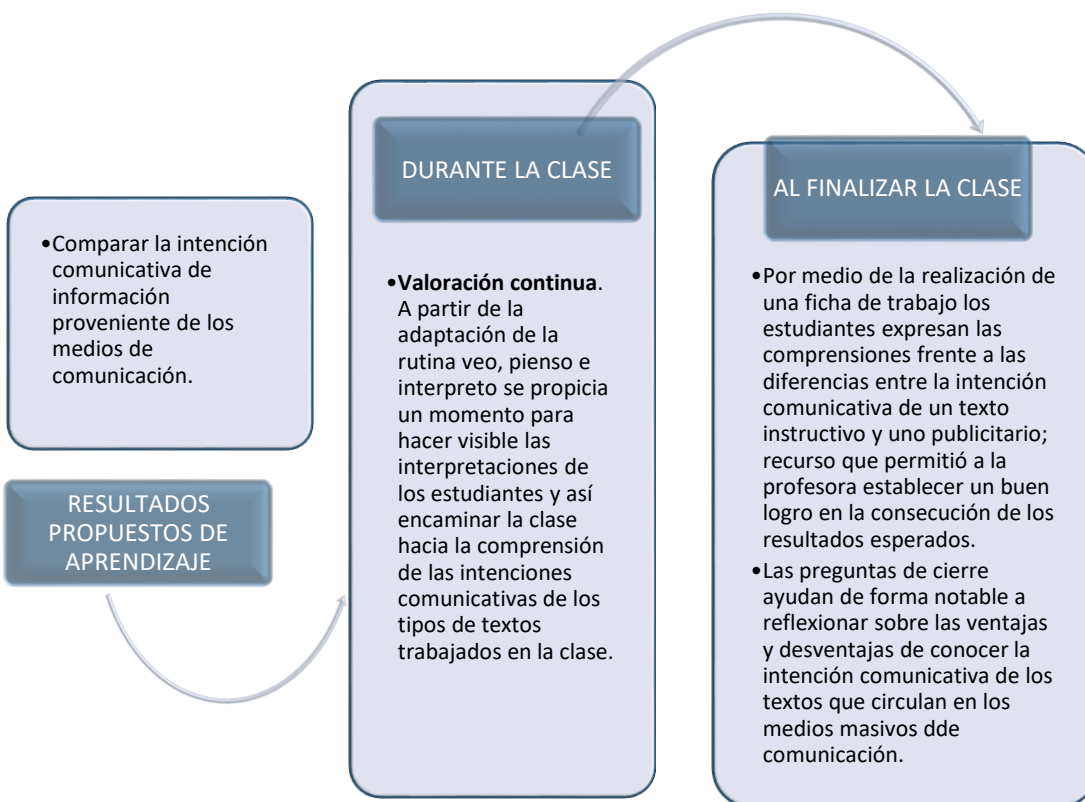
Con el fin de dar cierre a la clase, se dedicaron cinco minutos para pensar conjuntamente aspectos positivos de la clase; aquello que se debe mejorar y lo aprendido en esta.

### **5.10.3 Evaluación de los Aprendizajes**

La evaluación de este ciclo consta de: valoración continua de aprendizajes, ficha de trabajo y preguntas de cierre o reflexión, así:

**Figura 21**

*Esquema de Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo V*

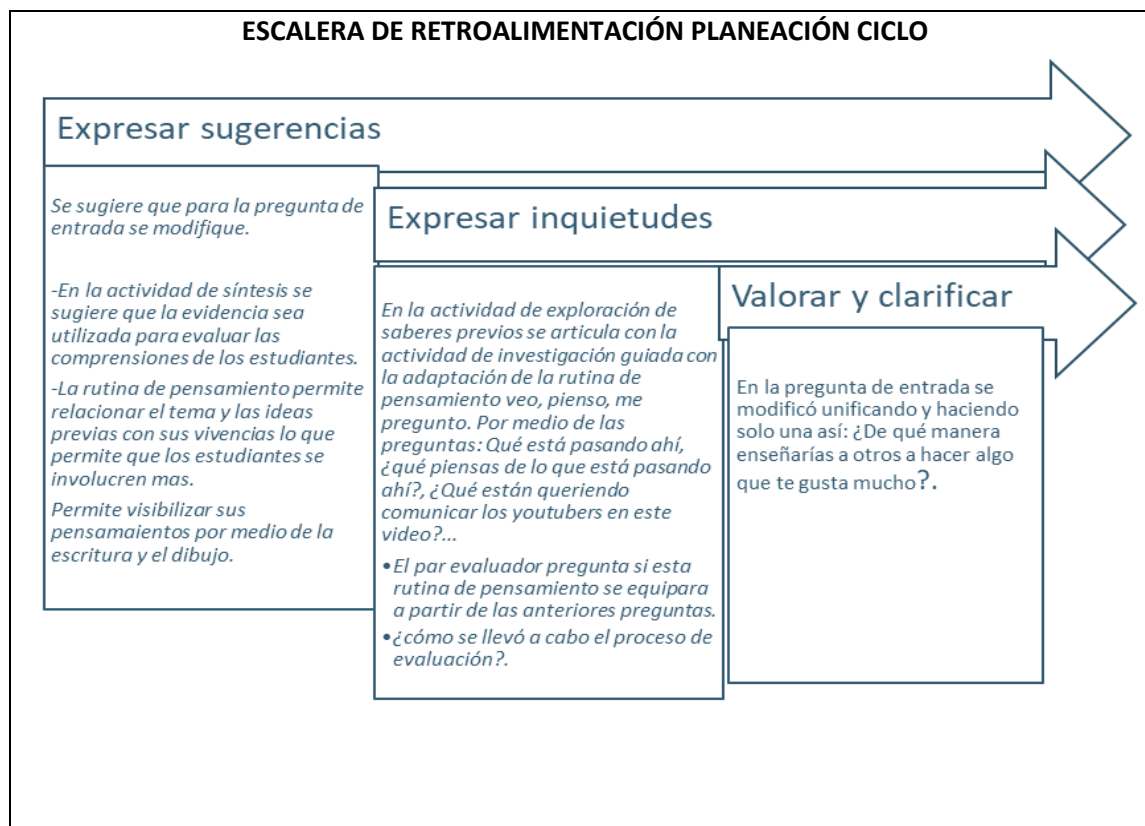


#### **5.10.4 Trabajo Colaborativo**

El trabajo colaborativo en el grupo se da con un par del grupo focal, quien aporta valoraciones y sugerencias de la planeación de clases. En este ciclo se utiliza la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, la cual ayuda a la profesora investigadora a identificar las fortalezas y dificultades de su propia práctica de enseñanza.

Figura 22

## Retroalimentación por pares Ciclo V

**5.10.5 Fortalezas y Dificultades**

La siguiente tabla establece un listado de aspectos que han hecho parte del proceso reflexivo dentro del presente ciclo de reflexión.

Tabla 14

*Fortalezas y Dificultades Prácticas de Enseñanza Ciclo V*

Fortalezas	Dificultades
<p><b>Frente a la planeación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tiene claridad frente a las preguntas que le permiten interactuar con los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de la clase.</li> <li>-Se considera desde la planeación los elementos conceptuales que se van a comunicar a los estudiantes.</li> <li>-Se planea un balance en el tiempo entre el trabajo colectivo, individual y grupal.</li> <li>-Se plantean estrategias para el desarrollo de pensamiento con base en una habilidad de pensamiento definida desde la meta de comprensión.</li> <li>-Hay retroalimentación por parte de un para evaluador y en consecuencia se hacen modificaciones en torno a las preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta hacer específico la intención de cada actividad que desarrollarán los estudiantes.</li> <li>-Plantear actividades en las que los estudiantes aprendan haciendo.</li> </ul>
<p><b>Frente a la intervención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-En esta oportunidad se ofrece a los estudiantes un esquema para visualizar la importancia de la comparación en nuestra vida diaria y la toma de decisiones acertadas.</li> <li>-Se ha consolidado la escucha activa como estrategia para garantizar la buena comunicación en el aula.</li> <li>-La organización del aula en grupos de cuatro estudiantes hace que sea más fácil el monitoreo de aprendizajes grupo a grupo.</li> <li>-Se ofrecen a los estudiantes estrategias para llevar a cabo la comparación como habilidad de pensamiento.</li> <li>-La adaptación de la rutina de pensamiento permite relacionar el tema, las ideas previas con las vivencias de los estudiantes.</li> <li>-Se visibiliza el pensamiento a través de la escritura y el dibujo.</li> </ul>	<p>Al iniciar la clase se les pregunta a los estudiantes acerca de algo que saben hacer muy bien y la forma como se la enseñaría a otros. Fue una pregunta que captó el interés de los estudiantes, pero no se hace una conexión clara con la fase de la investigación guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es importante hacer clases más vivenciales.</li> </ul>
<p><b>Frente a la evaluación de los aprendizajes</b></p> <p>En las fichas se establece una ruta sencilla para que el estudiante lleve a cabo el proceso de comparación que permite evaluar las comprensiones a las que llegaron los estudiantes.</p>	<p><b>-Se monitorean los grupos para ayudar a los estudiantes a establecer el proceso de comparación, pero falta disponer de más tiempo para la actividad de síntesis.</b></p>

**5.10.6 Aspectos que se Consideran como Débiles a Mejorar o Fortalecer**

En los aspectos derivados de la reflexión es necesario, desde la planeación, plantear estrategias en las que los estudiantes aprendan haciendo y la alineación de las habilidades de pensamiento con los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A); también la planificación de preguntas para interactuar con los estudiantes y los aprendizajes a gestionar a lo largo de la clase.

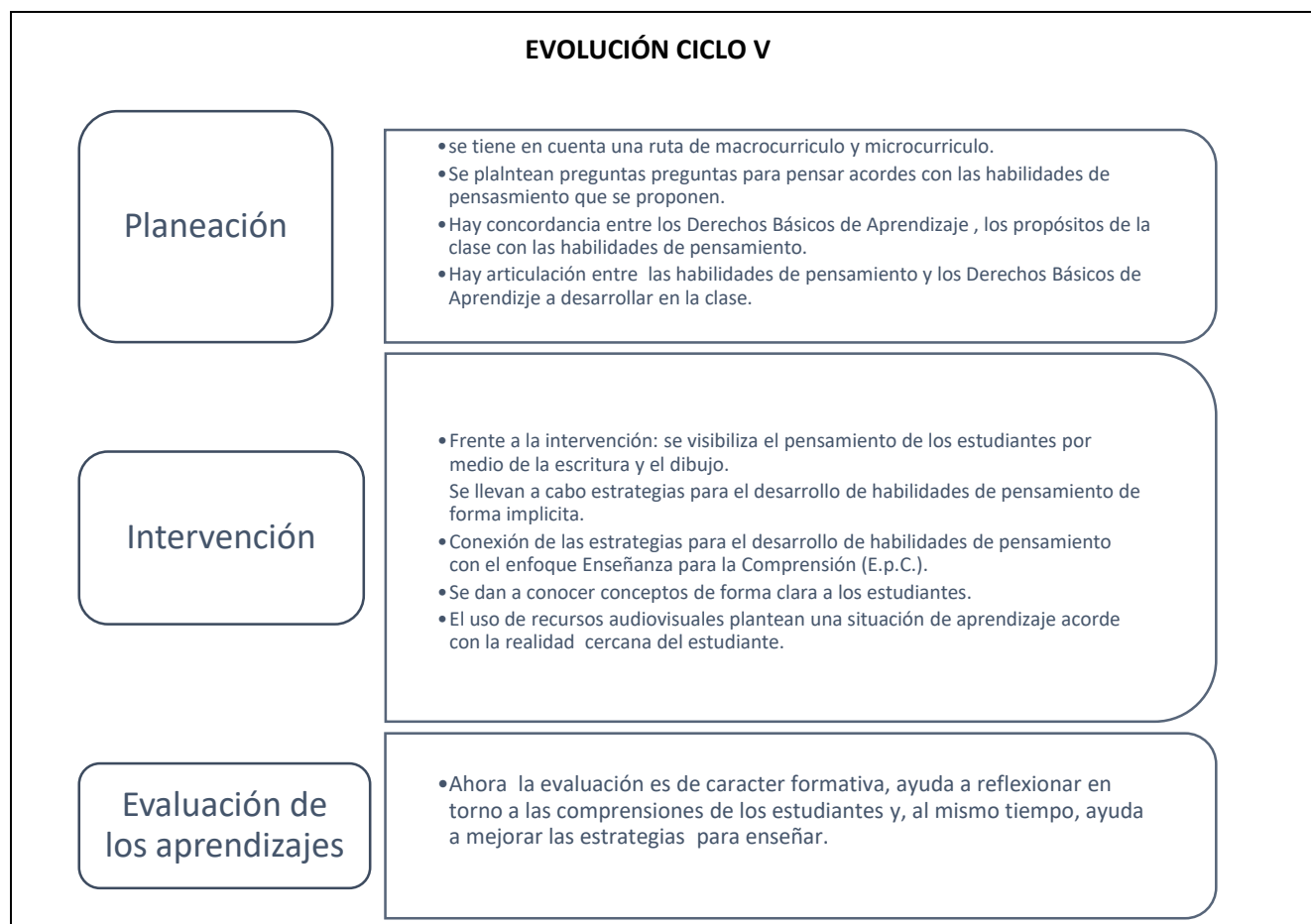
Desde la implementación, fortalecer estrategias para el trabajo grupal, colectivo e individual, fortalecer la puesta en escena de las rutinas de pensamiento, ya sea para hacer visible los saberes previos de los estudiantes o para extender las comprensiones.

Con relación a las acciones de evaluación de los aprendizajes se considera necesario fortalecer estrategias para retroalimentar los aprendizajes, a medida que se avanza en los diferentes momentos de la clase, como al finalizar dedicar un espacio de reflexionar y autoevaluar de forma colectiva lo aprendido en la clase y las actitudes frente al aprendizaje.

#### ***5.10.7 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza***

Se consideran una evolución los aspectos más relevantes del presente ciclo, los cuales se han ido consolidando en el proceso y son fundamentales para continuar con su transformación.

Figura 23

*Evolución Prácticas de Enseñanza Ciclo V***5.10.8 Reflexión General del Ciclo**

Frente a la planeación, la profesora investigadora ya es consciente de la importancia de la utilización de referentes de calidad, la articulación de las metas con las habilidades de pensamiento para promover la comprensión, la redacción de los desempeños o actividades de aprendizajes, teniendo en cuenta las metas de comprensión. Dichos aspectos son considerados como trascendentales en el proceso de transformación de las Prácticas de

Enseñanza, porque han permitido prever las acciones de la enseñanza de manera más informada y con criterios más claros. Aquí prevalece el hecho de utilizar textos audiovisuales con los que interactúa el estudiante, porque permite al estudiante razonar acerca de la intención comunicativa de variedad de textos. Así mismo, dentro de las comprensiones más importantes para este ciclo está la importancia de las *buenas preguntas*, como herramientas para interactuar con los estudiantes a través del diálogo.

En relación con las acciones de implementación, la profesora lleva a cabo el plan de la clase de acuerdo con la estructura planteada desde la planeación. Considera fundamental la buena organización de los estudiantes en grupos de trabajo, la adecuación de material audiovisual, entre otros aspectos que influyen en el aprendizaje y, más aún, cuando los grupos son grandes.

De igual forma, ya se ha creado una consciencia colectiva en el grupo de la importancia de escuchar al otro, aspecto que ayuda a la dedicación de tiempo para pensar acerca de situaciones comunicativas con las que interactúa diariamente el estudiante. Lo que se expone aquí es fundamental para la profesora investigadora porque asegura, en gran medida, un aprendizaje enfocado en la consecución de habilidades necesarias para mejorar la calidad del pensamiento, así como la reflexión.

En cuanto a las acciones de la evaluación de los aprendizajes, se continúa fortaleciendo la valoración continua y las reflexiones al final de la clase. Estos aspectos ayudan a direccionar mejor las acciones de enseñanza y, al mismo tiempo, son importantes en el aprendizaje porque, las primeras, ayudan a conducir las comprensiones y, las segundas, a encontrar un espacio en el aula para que los estudiantes reflexionen acerca de lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo (meta cognición).

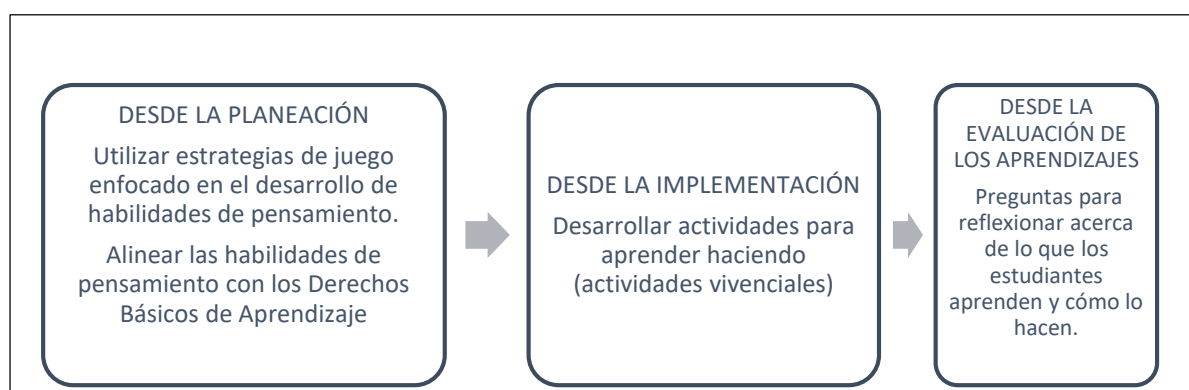


### 5.10.9 Proyecciones para el Próximo Ciclo

Los aspectos de la figura número (24) son aspectos a tener en cuenta en el siguiente ciclo, como elementos que propenden a transformar las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza.

#### Figura 24

##### *Proyecciones Derivadas del Ciclo V*



### 5.11 Ciclo VI. Prácticas de Enseñanza Orientadas al Fortalecimiento de Habilidades de Pensamiento

El presente ciclo está enfocado a fortalecer el pensamiento estadístico a través de la habilidad para clasificar. Las orientaciones dadas desde las Mallas de Aprendizaje de Matemáticas, grado tercero, dispuestas por el MEN (2017); vislumbran el pensamiento estadístico como el proceso en el que “se continúa con la formulación de preguntas que requieren la recolección, organización, representación y análisis de datos para este grado (p.12). También es necesario, para darle sentido tanto al aprendizaje como a la enseñanza, preguntarse ¿para qué es útil el desarrollo del pensamiento estadístico en la vida del estudiante? Es necesario hacerle entender al estudiante cómo muchas decisiones se toman

con base en datos estadísticos, y hacer ver a los estudiantes cómo muchas acciones que afectan nuestra cotidianidad se realizan a partir de decisiones basadas en datos estadísticos.

**Tabla 15**

*Identificación del Ciclo VI*

<b>Área</b>	<b>Matemáticas</b>
<b>Habilidades a fortalecer</b>	<i>Desde la disciplina: pensamiento estadístico Habilidad de pensamiento: clasificación</i>
<b>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</b>	<i>Construye tablas y gráficos que representan los datos a partir de la información recolectada (D.B.A. # 10).</i>
<b>Metas de Comprensión</b>	<b>De conocimiento.</b> <i>El estudiante comprende las características de las gráficas de barras.</i>
	<b>De método.</b> <i>A partir de las preferencias de personajes de películas los niños establecen relaciones (comparan), en cuanto a las diferentes variables que se pueden representar de forma matemática (en tablas o gráficas de barras).</i>
	<b>De propósito.</b> <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión del uso y elaboración del diagrama de barras, como herramienta para representar información estadística, establecer relaciones entre los datos y obtener conclusiones.</i>
	<b>De comunicación.</b> <i>El estudiante crea estrategias para comunicar datos estadísticos.</i>

### **5.11.1 Acciones de Planeación**

Para la planeación de este ciclo, se trabaja el pensamiento estadístico a través de la habilidad de clasificación. De acuerdo con De Sánchez (1995), este “proceso mental permite agrupar personas, objetos, eventos o situaciones con base a semejanzas y diferencias” (p. 64). En este sentido, se buscó implementar una clase en la que los estudiantes tuvieran la oportunidad de aprender haciendo. De esta manera, se diseñó una clase de pensamiento estadístico con el tema construcción de diagrama de barras; al final de la clase se espera que el estudiante construya diferentes maneras de comunicar los resultados de un grupo de datos.

La estructura de la clase plantea y articula en tres grandes momentos así.

**Momento de inicio y exploración de saberes previos.** Se plantea iniciar la clase con la activación de saberes previos mediante un juego de movimiento de cambio de puestos, así: cambio de puesto solo los niños y niñas que tengan ocho años; cambian de puesto los niños a quienes les gustaba el chocolate; los que se bañan con agua caliente, y así sucesivamente. Esta actividad, vista desde la planeación es valorada como positiva por el par colaborador, ya que se inicia con el proceso de clasificación de datos.

En seguida, se continuó con el diseño de desempeño de comprensión número 1, utilizando la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto de Richhart et al. (2014), a partir de una gráfica de barras. Con esta actividad se esperaba hacer visible lo que sabía el estudiante, para utilizarlo como insumo en el proceso de comprensión y, así, articularlo con la siguiente actividad.

**Momento de investigación guiada.** El desempeño de comprensión número 2 consiste en una descripción matemática y selección del personaje preferido. Se entrega por parejas una ficha con seis personajes famosos de películas infantiles; se les pidió a los niños que, por parejas, dialogaran acerca de los atributos matemáticos de dicho personaje seleccionado: el peso, tamaño, precio, entre otros. Seguidamente, los educandos deben escribir en una ficha su nombre que luego pegaban en un cartel que estaba en el tablero con el personaje de su preferencia. Con esta información, que ya se podía visualizar en el tablero, se pidió a los estudiantes que pensarán en lo siguiente: ¿cómo representarían esta información?; se esperaba que los estudiantes establecieran categorías de clasificación.

**Actividad de síntesis.** Se proyecta un video que enseña las instrucciones para elaborar gráficas de barras. Con esta actividad, se espera que los estudiantes reconozcan las partes de una gráfica de barras y, con base en este modelo, se elabora una gráfica con los datos recogidos en la actividad anterior. Se provee algunos errores que podían llegar a presentar los estudiantes a la hora de elaborar las gráficas de barras, por lo que inicialmente se

presenta a los estudiantes una gráfica con errores en su elaboración; frente a esto, los estudiantes corrigen. La intención es hacer visible los posibles errores con los que se pueden encontrar al momento de elaborar las gráficas de barras.

### ***5.11.2 Acciones de Implementación***

En este ciclo se inicia con un juego de movimiento y clasificación que consiste en que la profesora da una instrucción en la que se involucra formas de clasificación, por ejemplo; “cambiar de puesto solo los niños que tienen ocho años”, los estudiantes se muestran atentos y motivados. Al terminar el juego, la profesora explica a los estudiantes que inicialmente lo que se está haciendo, a partir del juego, es organizando formas de clasificar cualidades del grupo de estudiantes al cual pertenecen; luego, la profesora pregunta: ¿es posible clasificar en otros grupos? Al respecto de la pregunta, los niños se muestran participativos.

Así mismo, la implementación de la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”, de Richhart et al. (2014), al observar la imagen que representa una gráfica de barras, algunos estudiantes no se fijaban en los detalles y solo expresaban que veían una gráfica de barras. A medida que se acercaban y se detenían más en la tarea de observar, los educandos, con sus propias interpretaciones, hacían explicaciones. Por ejemplo, una estudiante al referirse a las barras, afirmó: “veo la altura de las películas tratando de hacer relaciones de las películas con la cantidad de personas que las prefieren”; a medida que los estudiantes verbalizan lo que ven, piensan y se preguntan; la profesora escucha sin interrumpir.

Posteriormente, para el desempeño de investigación guiada, se entrega a los estudiantes una ficha con seis personajes de películas; los estudiantes en parejas describen el personaje de su preferencia de forma matemática. Es destacable mencionar que, cuando la docente pide que hagan este ejercicio, muchos preguntaron: ¿cómo profesora? Ante las dudas

surgidas por el grupo, la profesora explica la actividad de forma más detallada: deben nombrar características como el color, la forma, longitud, precios aproximados con que encuentran estos juguetes en el mercado.

De esto surge que los niños empiezan a describir el personaje de su preferencia por los atributos que más reconocen de este; por ejemplo, “yo tengo un juguete de este personaje y me gusta porque...” (Comunicación personal); otros nombran el tamaño y utilizan la regla para medir, lo cual llama la atención a la profesora, pues este ejercicio permite integrar el pensamiento aleatorio con el métrico, luego la profesora escribe en el tablero el nombre de los seis personajes de las películas y cada estudiante escribe su nombre en una ficha de color y, posteriormente, lo coloca en el recuadro donde se encuentra el nombre de su personaje favorito. Dichos datos son utilizados para clasificar y representar, como parte de la actividad de síntesis.

Seguidamente, para el desempeño de síntesis en la cual los estudiantes se encuentran organizados en grupos de 4, la profesora aclara los conceptos utilizando como insumo el video y las expresiones de los estudiantes en la actividad inicial de la rutina de pensamiento veo – pienso – me pregunto (Richhart et al., 2014), donde los estudiantes interpretan los elementos de una gráfica de barras. Por ejemplo, a la expresión “la altura de las películas”, la profesora se refiere a la expresión para describir los elementos de una gráfica de barras.

Como un ejercicio colectivo, la profesora ejemplifica la elaboración de una gráfica de barras con ayuda de algunos estudiantes; en el ejercicio algunos estudiantes tuvieron errores a la hora de representar los datos en la gráfica, elemento que toma la profesora para preguntar acerca de los errores presentados en la elaboración de dicha gráfica y, así, corregirlo entre los estudiantes, como forma para aprender.

Ya para finalizar, se buscó con los estudiantes variadas formas de representar la información. De acuerdo con los estándares básicos de competencias para matemáticas, se

propusieron procesos para expresar el pensamiento y la comunicación, que consiste en representar un contenido matemático de distintas formas; asimismo, se trabaja la habilidad para clasificar.

Cuando se les pide a los niños clasificar datos, empiezan con datos de acuerdo con la cantidad de estudiantes que eligieron cada una de las películas. Al pedirles que busquen más formas de clasificación, algunos empiezan a representar la cantidad en cuadros, otros con triángulos, bolas etc., pero no representan otras categorías de clasificación. Cuando se les invita a leer las semejanzas y diferencias, por cada grupo de datos, notan que podían clasificar de acuerdo con la cantidad de niñas o de niños que escogieron cada una de las películas, luego dijeron si también podrían hacerlo por edades, y así sucesivamente.

Para cerrar la sesión de clase, hubo un tiempo para que los estudiantes expresaran de forma oral aspectos positivos de la clase guiados con algunas preguntas, por ejemplo: ¿en qué se debería mejorar?, ¿qué aprendieron? y ¿cómo lo aprendieron? También los estudiantes escribieron en su cuaderno la tarea en familia, la cual consistía en escribir preguntas a partir de la información representada en las gráficas elaboradas en la clase.

### ***5.11.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes***

La evaluación de este ciclo consta de valoración continua de aprendizajes, ficha de trabajo y preguntas de cierre o reflexión, de esta manera:

Figura 25

## Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo VI

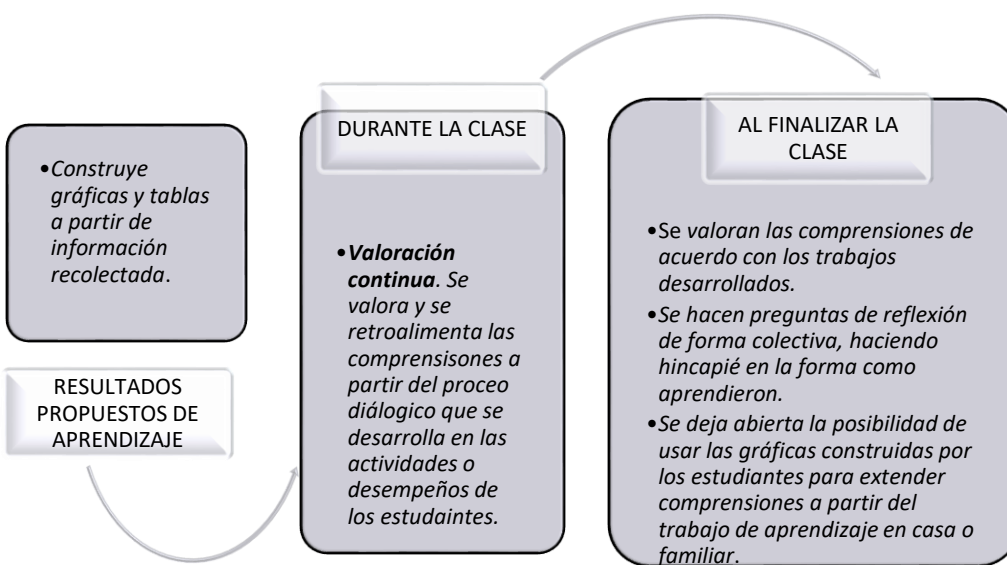
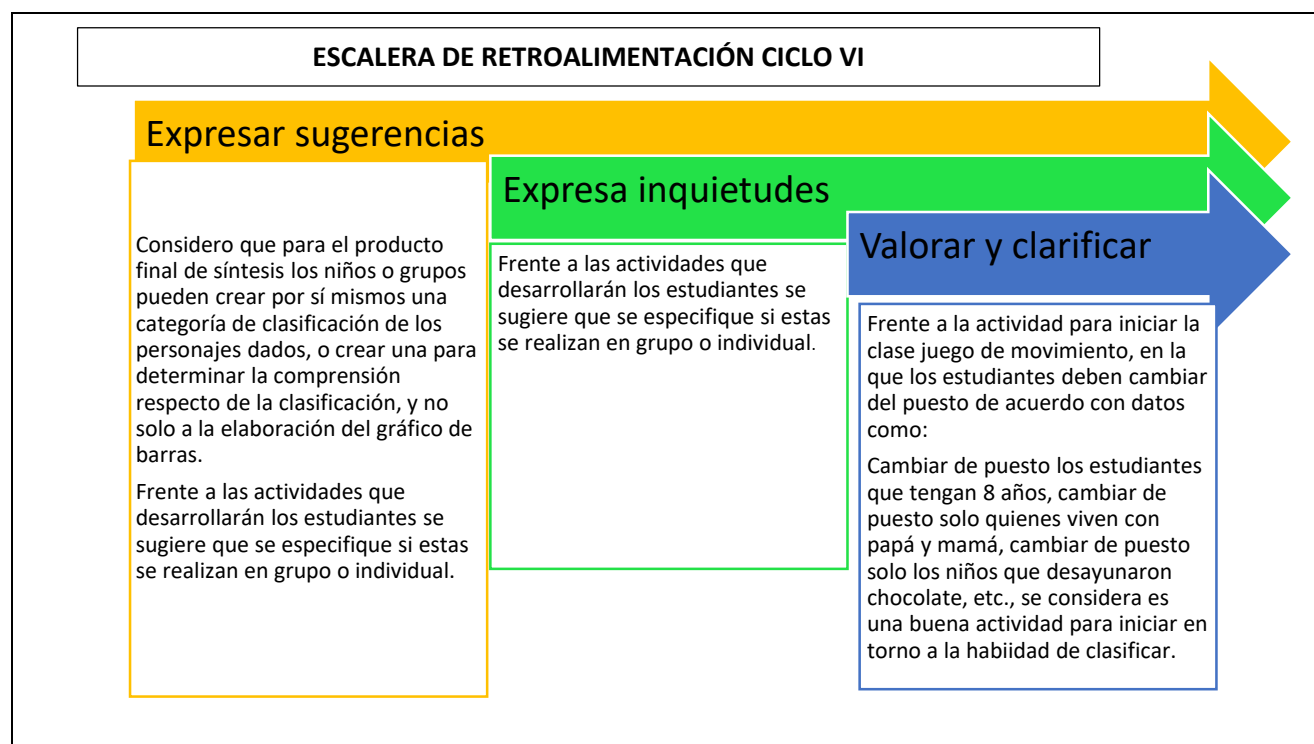


Figura 26

*Retroalimentación de la Planeación por Pares, Ciclo VI***5.11.4 Trabajo Colaborativo**

El trabajo colaborativo en el grupo se da con un par del grupo focal, quien aporta valoraciones y sugerencias de la planeación de clases. En este ciclo se utiliza la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson; el par evaluador expresa sugerencias, las cuales son tomadas por la profesora investigadora para realizar modificaciones.



### 5.11.5 La (Tabla 16) establece las Fortalezas y dificultades derivadas del presente ciclo

**Tabla 16**

#### *Fortalezas y Dificultades de las Prácticas de Enseñanza, Ciclo VI*

Fortalezas	Dificultades
<p><b><u>Frente a la planeación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquí es un elemento clave en la mejora continua de las Prácticas de enseñanza.</li> <li>-Las metas y desempeños de comprensión se plantean de forma más consciente en relación con la realidad del contexto de los estudiantes.</li> <li>-Se planean actividades para el desarrollo del pensamiento a partir de las vivencias de la clase. Los resultados de éstas sirven como insumo en la construcción de categorías para el proceso de clasificación.</li> <li>-La articulación entre los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A.), con las habilidades de pensamiento, brindan una alineación de la calidad en la enseñanza y en los aprendizajes.</li> <li>-Se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes para planear las actividades.</li> <li>-Se tienen en cuenta actividades para enfrentar a los estudiantes a nuevos conceptos, especialmente en el proceso de categorización.</li> <li>-Las preguntas son planteadas para llevar al desarrollo de habilidades de pensamiento.</li> <li>-Se prevén los posibles errores que pueden llegar a tener los estudiantes en la construcción de gráficas de barras.</li> <li>-Fue muy valiosa la colaboración del par evaluador. En cuanto las observaciones, fueron tenidas en cuenta para repensar la forma como se llevaría a cabo el proceso de clasificación.</li> <li>- Se escribe el objetivo para cada actividad con el fin de identificar de forma clara la intención de cada actividad.</li> <li>-Se establece un tiempo para cada actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No se especifica en la planeación si las actividades serán grupales o individuales.</li> <li>-Falta especificar qué preguntas para pensar utilizará en el transcurso de la actividad de investigación guiada y de síntesis.</li> </ul>
<p><b><u>Frente a la implementación</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Las actividades de juego y en las que los estudiantes aprenden haciendo, permitieron darles a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en la construcción de sus comprensiones.</li> <li>-Se prevén algunos errores que los estudiantes pueden tener en la elaboración de gráficas de barras.</li> <li>-Se ayuda al estudiante a establecer categorías para clasificar como forma de potenciar dicha habilidad de pensamiento.</li> <li>-Se monitorea de forma constante el manejo del tiempo de la clase.</li> <li>-Se evidencia una comunicación ordenada y respetuosa entre los integrantes del grupo.</li> <li>- La actividad de rutina de pensamiento de veo-pienso- me pregunto de Richhart et al. (2014) se utiliza como insumo para reconocer el lenguaje de los estudiantes con relación a lo que sabían de los elementos de gráficas de barras.</li> </ul>	<p>Se lleva a cabo un proceso para llevar a cabo clasificación de datos, pero no se hace modelación de este proceso.</p>
<p><b><u>Frente a la evaluación</u></b></p> <p>Como parte de la valoración continua, la profesora identifica las dificultades de comprensión que muestran los estudiantes al momento de establecer categorías e invita a los estudiantes a observar detenidamente. A partir de aquí, encontrar otras formas para organizar dicha información, con preguntas como: ¿podríamos realizar una gráfica clasificando cuántos hombres y cuántas mujeres prefieren x película?</p>	

### ***5.11.6 Aspectos que se Identifican como Débiles y Fuertes a Mejorar o Fortalecer***

En cuanto a las acciones de planeación, la profesora investigadora reconoce la importancia de fortalecer la articulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A.) con las habilidades de pensamiento, colaboración entre pares profesores, fortalecer la anticipación de posibles dificultades en la comprensión de procedimientos matemáticos, la planeación del juego y de preguntas para pensar; de igual forma, es importante especificar en el formato las actividades grupales y las individuales.

En lo referente a las acciones de implementación se considera relevante fortalecer el monitoreo de las comprensiones de los estudiantes, la comunicación basada en un escucha activa, establecer estrategias concretas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y la visibilización del pensamiento; de igual forma, se debe mejorar en la ejemplificación de procesos para llevar a cabo habilidades de pensamiento.

Desde el punto de vista de la evaluación de los aprendizajes, se estima conveniente desarrollar actividades en las que los estudiantes reflexionen en torno a sus aprendizajes y la valoración continua de estos.

### ***5.11.7 Evolución del Ciclo***

En cuanto a los avances respecto a las acciones constitutivas de la enseñanza se identifica, desde la planeación, una habilidad de pensamiento y, al mismo tiempo, se alinea con los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A.). Se plantean actividades para que los estudiantes aprendan haciendo: desde las acciones de la implementación se destaca el juego para fomentar el desarrollo de una habilidad de pensamiento como introducción a la clase, se hace vivible el pensamiento y se utiliza como insumo para reconocer el lenguaje de los

estudiantes; desde la evaluación, se realiza con base en la valoración continua de los aprendizajes, trabajos de los estudiantes y preguntas de reflexión o meta cognición al finalizar la clase.

### ***5.11.8 Reflexiones Derivadas del Ciclo***

En cuanto a la enseñanza de la estadística en matemáticas, la docente anteriormente utilizaba los libros de texto sin lograr una conexión con la vida del estudiante; en cambio, en esta clase logra el aprendizaje de los estudiantes haciendo; esto significa que se implementaron actividades de aprendizaje en las que los estudiantes jugaron, observaron, clasificaron y representaron.

#### **Frente a las acciones de planeación**

Es fundamental el uso de referentes de calidad para la planeación de la clase; en este caso, ayudan a alinear las habilidades de pensamiento con los Derechos Básicos de aprendizaje (D.B.A).

Teniendo en cuenta que la adaptación de la rutina de pensamiento, veo, pienso, me pregunto, de Richhart et al. (2014), se hace para explorar los saberes previos de los estudiantes; en gran medida se logra el objetivo de explorar y activar en ellos los saberes previos, los que fueron de gran ayuda a la profesora para construir mejores formas de comunicar términos matemáticos a partir del lenguaje usado por los niños.

### **Frente a las acciones de implementación**

A partir de la actividad inicial del juego de movimiento y clasificación, la profesora considera la importancia de incluir juegos de movimiento en las clases, porque estas ayudan a activar la motivación hacia el aprendizaje. Aquí lo importante es considerar una actividad en la que los estudiantes tengan la oportunidad de moverse en el aula y, al mismo tiempo, encontrar elementos que ayuden a una aproximación a habilidades a trabajar a lo largo de la clase.

Frente a los ejercicios de observación y clasificación que se desarrollan en la clase, la profesora concluye: dar tiempo para pensar es esencial para que los estudiantes construyan explicaciones, para lo cual es importante usar imágenes que hagan parte potencial para los aprendizajes que se quieren lograr.

Frente al procedimiento para elaborar gráficas de barras, la profesora investigadora se da cuenta de la importancia de modelar a partir de los posibles errores que pueden aparecer en la construcción, pues se logran evidenciar de forma más efectiva explicaciones y procesos de observación, fundamentales para el aprendizaje de aprendizajes que implican procedimientos.

### **Frente a la evaluación de los aprendizajes**

En este ciclo, además de la retroalimentación continua, que permite hacer aclaraciones y extender comprensiones a los estudiantes, también se lleva a cabo un cierre reflexivo mediado por preguntas, entre las cuales están: ¿en qué debería mejorar?, ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí? La profesora investigadora detecta la importancia de hacer consciente lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden porque, en gran medida, esto ayuda a darle sentido al aprendizaje y permite, desde la enseñanza, encontrar mejores estrategias para implementar las actividades de aprendizaje.

En cuanto a la forma como se desempeñaron los estudiantes durante las actividades de aprendizaje, se evidencia la aplicación de las habilidades para observar y clasificar. Al iniciar la

clase se muestran el gusto por el juego de clasificación y el movimiento, con el que rápidamente se hizo la introducción a la clase y se articuló con la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto, de Richhart et al. (2014), en la que se evidencia cómo los estudiantes escriben y hacen visibles sus saberes previos de forma organizada. Así mismo, en la actividad de investigación guiada, al principio, no entendían cómo realizar la actividad, pero, frente a las instrucciones dadas por la profesora, comprenden el ejercicio y hacen descripciones de los personajes de películas utilizando atributos como color, peso, tamaño y forma, entre otros.

Seguidamente, en la investigación guiada, utilizando la información recolectada preferida por ellos mismos, y cuando la profesora pide que clasifiquen los datos, empiezan a contar la cantidad de preferencia por cada película e inician, con autonomía, a representar en tablas, mientras que otros lo hacen directamente en gráficas de barras. Después de la pregunta de la profesora ¿de qué otras formas podemos clasificar los datos?, algunos optaron por cambiar las figuras utilizadas, sin encontrar otros criterios de clasificación.

Poco a poco la profesora les pide que observen atentamente la información y les pide organizar la información utilizando nuevos datos, por ejemplo, cantidad de niños y niñas que prefieren una película. Frente a esta explicación, los estudiantes se muestran atentos y empiezan a encontrar nuevos criterios de clasificación y representación de dichos datos.

Finalmente, para cerrar la clase, los estudiantes se muestran reflexivos y expresan de forma espontánea sus opiniones acerca de sus aprendizajes y cómo lo lograron.

En cuanto a los aportes del par colaborador, se destacan cambios en la planeación respecto de la actividad, donde se sugiere buscar estrategias para que los estudiantes encuentren diferentes criterios de clasificación, aspecto que sobresale porque es un elemento potencial para el desarrollo de la habilidad de clasificar.

### 5.11.9 Proyecciones para el Próximo Ciclo

Las acciones que se proyectan se dan de acuerdo con la búsqueda de nuevos aspectos: desde la planeación, incluye la utilización de recursos en los que se incluyan actividades para desarrollar la habilidad para escuchar y que, al mismo tiempo, se puedan articular con los saberes previos de los estudiantes. Desde la implementación, se busca la utilización de recursos literarios para el aprendizaje, teniendo en cuenta que éstos son de preferencia de la profesora y también son de apoyo en procesos para el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento.

Desde la evaluación, es importante para la profesora apoyarse en preguntas de meta cognición que ayuden al estudiante a comprender su proceso de aprendizaje.

**Figura 27**

*Proyecciones Derivadas del Ciclo VI*



## 5.12 Ciclo VII. La Transformación de la Enseñanza como Resultado de una Reflexión Constante

Dado que la planeación de la enseñanza juega un papel protagónico en las acciones que el docente desarrolla en el aula es de vital importancia, para comprender dichas acciones, partir de referentes curriculares que den cuenta de ¿qué es importante enseñar en cada asignatura? y ¿qué habilidades fortalecen el aprendizaje de forma transversal? En este sentido, se plantea desarrollar una clase orientada a fortalecer la observación y a desarrollar la toma de perspectiva.

**Tabla 17**

### Identificación Ciclo VII

Área	<i>Ciencias Naturales y educación ambiental</i>
<b>Habilidades de pensamiento</b>	<i>Desde lo disciplinar: la observación Habilidad de pensamiento: toma de perspectiva</i>
<b>Resultado propuesto del aprendizaje (R.P.A.)</b>	<i>El estudiante realizara predicciones de las causas y los efectos que se pueden dar a raíz de la problemática ambiental.</i>
<b>Metas de Comprensión.</b>	<b>De conocimiento.</b> Comprender la importancia que tienen los humedales para la conservación de algunas especies de fauna y flora presentes en este tipo de ecosistemas.
	<b>De método.</b> A partir de un cuento los estudiantes comprenderán las problemáticas de los humedales en la conservación de algunas especies de fauna y flora previendo posibles causas y consecuencias.
	<b>De propósito.</b> Comprender la importancia que tienen los humedales para la conservación de algunas especies de fauna y flora presentes en el ecosistema, resaltando sus posibles causas que pueden afectar las especies de estos ecosistemas.
	<b>De comunicación.</b> Los estudiantes argumentan sus puntos de vista comunicando, de forma oral y escrita, tomando como punto de partida diversas perspectivas, causas de problemas ambientales y sus posibles efectos.

### **5.12.1 Acciones de Planeación**

La profesora inicia con un rastreo de los referentes curriculares de Ciencias Naturales en el mapa de relaciones de las Mallas de aprendizaje Ciencias Naturales y Educación Ambiental, grado tercero, (MEN, 2017).

A partir de aquí, muestra de forma clara los procesos o habilidades que deben desarrollar los estudiantes de este grado, entre los que sobresalen: la observación, la comparación, la descripción y la medición, entre otros que se pueden encontrar de forma más explícita en las evidencias de aprendizaje. Es preciso señalar que la vida en los ecosistemas está dentro de las temáticas propuestas desde las mallas de aprendizaje de la institución educativa.

Según lo anterior, se diseña una planeación y se selecciona el Derecho Básico de Aprendizaje número 5 de las Mallas de aprendizaje, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, grado tercero (MEN, 2017), que consiste en que el estudiante tenga la habilidad para predecir los efectos que ocurren en los ecosistemas al alterarse un factor abiótico y/o biótico. Ante esto, la profesora investigadora considera necesario trabajar el tema de problemáticas ambientales que enfrentan los humedales. Se proponen metas de comprensión, de conocimiento, método, comunicación y propósito planteadas por Stone (2008), orientadas a que el estudiante comprenda la importancia que tienen los humedales para la conservación de las especies de fauna y flora presentes en este tipo de ecosistemas, las posibles causas y efectos de la contaminación de estos.

Con el propósito de llegar a estas metas de comprensión, la profesora identifica como resultados previstos de aprendizaje, que el estudiante realice predicciones de las causas y los efectos que se pueden dar a raíz de la problemática ambiental.

La planeación de la estructura de la clase se divide en tres momentos así:



### **Momento de exploración**

Con el grupo de estudiantes organizados en mesa redonda, se empieza con el desempeño de exploración orientado a desarrollar una actividad de escucha, que consistió en colocar un audio de sonidos de la naturaleza e imaginar una visita a un ecosistema; mientras los estudiantes escuchaban, también registran en su cuaderno lo que van encontrando. La intención es establecer un ambiente de aprendizaje cómodo y utilizar lo registrado por los estudiantes como insumo o punto de apoyo para realizar preguntas de activación de saberes previos. Así, por medio de preguntas, se plantea articular elementos percibidos por los estudiantes con los conceptos que los estudiantes tenían de ecosistema, humedal, flora, fauna, factores bióticos, factores abióticos, entre otros, que tendrán lugar en el proceso de interacción con los estudiantes.

### **Momento de investigación guiada**

Explicación magistral de conceptos que se consideran claves para la consecución de los aprendizajes esperados utilizando fotos de humedales de Bogotá; luego se narra un cuento de los humedales; dicho cuento será narrado con ayuda de imágenes proyectadas en el *video-beam* y será utilizado para desarrollar la rutina de pensamiento, círculos de punto de vista de Richart et al. (2014).

Estas dos actividades unidas buscan la aclaración de conceptos, la observación, la predicción y la empatía por los otros seres de la naturaleza que hacen parte de los ecosistemas.

### **Momento de síntesis**

Se propone la elaboración de un afiche publicitario a partir de la pregunta ¿por qué son importantes los humedales?, o el desarrollo de una ficha de predicción en torno a la

observación de una imagen que represente una problemática ambiental. En esta, se deben predecir las posibles causas y efectos en la vida de los ecosistemas.

### **5.11.2 Implementación**

Se da inicio con la organización de los estudiantes en mesa redonda, con anticipación la profesora prepara los recursos audiovisuales y el material necesario para el desarrollo de la clase. Para la actividad inicial de imaginar la visita a un ecosistema, mediante la escucha apreciativa de los sonidos de la naturaleza, se evidencia curiosidad e interés en los estudiantes. La profesora retoma lo registrado en el cuaderno por los niños a través de la pregunta: ¿qué encontraron en la visita al ecosistema? Este cuestionamiento motivó la participación masiva de los estudiantes.

La profesora recoge los elementos nombrados por los estudiantes para activar los saberes de los estudiantes por medio de preguntas como: en relación con lo que escucharon ¿qué es para ustedes un ecosistema?, ¿qué de lo que nombraron, hace parte de la fauna?, ¿qué de lo escuchado, hace parte de la flora?, ¿qué factores pueden estar ahí que no pudimos escuchar?, ¿qué factores abióticos sí se pudieron escuchar?, ¿por qué creen que sucede esto?, ¿qué se preguntas surgen de aquí?.

Seguida a esta actividad, la profesora muestra a los estudiantes fotografías de humedales de Bogotá e inicia la narración del cuento *Salvemos los humedales* (Núñez, 2013), con estrategias para narrar de forma llamativa (gestos, expresiones, tonos de voz e interacción con los personajes) para mantener la atención y el interés de los estudiantes durante la actividad.

Una vez terminada la narración del cuento, la profesora invita a los niños a tomar posición con un personaje de la historia. A partir de la visualización de ese personaje, se deben

dibujar, imaginar, pensar y preguntar, desde la perspectiva de dicho personaje; esto permite a los estudiantes establecer una relación de empatía con los otros seres de la naturaleza. Un ejemplo que vale la pena destacar es el de un estudiante que dijo: “yo imagino que soy un ave, yo pienso que las personas deben no botar basura a los ríos y me pregunto ¿por qué las personas contaminan el agua?” (Comunicación personal). Otro estudiante afirma: “yo imagino que soy el sol, y pienso que la vida es caliente y tal vez en la tierra haya muchos *fans* de lo caliente. Me pregunto ¿qué se sentirá ser persona?” (Comunicación personal). Esta actividad fue adaptada con la utilización de la rutina de pensamiento, círculos de puntos de vista (Richard et al., 2014).

A medida que los estudiantes dibujan y escriben, la profesora monitorea las comprensiones de los estudiantes por medio de preguntas, por ejemplo: ¿qué función cumple este elemento en los ecosistemas?, ¿cómo piensa este personaje?, ¿qué te hace decir eso? Pregunta tomada de Richard et al. (2014).

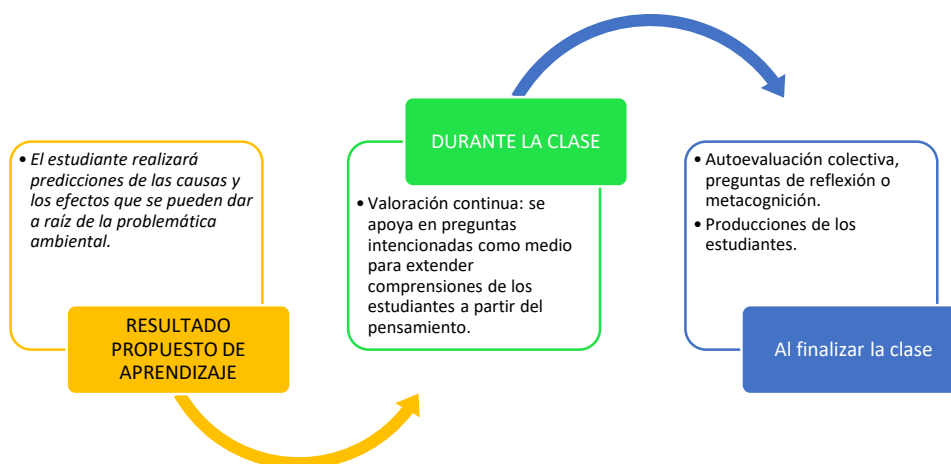
Posteriormente, se articula dicha actividad con el desempeño de síntesis para lo que se llevan a cabo dos actividades de las cuales cada estudiante decide cuál realizar. La primera era realizar un afiche publicitario, en el que se explique por qué es importante la conservación de los humedales; la otra actividad consiste en escoger una problemática ambiental y explicar las causas de dicha problemática, junto con los efectos que esto producirá a nivel ambiental.

### ***5.12.3 Desde la Evaluación de los Aprendizajes***

En este ciclo se hace una evaluación formativa apoyada en la valoración continua, autoevaluación colectiva y valoración de las producciones de los estudiantes.

## Figura 28

### *Evaluación de los Aprendizajes, Ciclo VII*



En el desarrollo de la clase la profesora se muestra atenta de las comprensiones de los estudiantes escuchando y retroalimentando al máximo los aprendizajes de ellos; de igual manera, se tienen en cuenta las producciones de síntesis, ofreciendo varias opciones a los estudiantes para, finalmente, comunicar sus comprensiones.

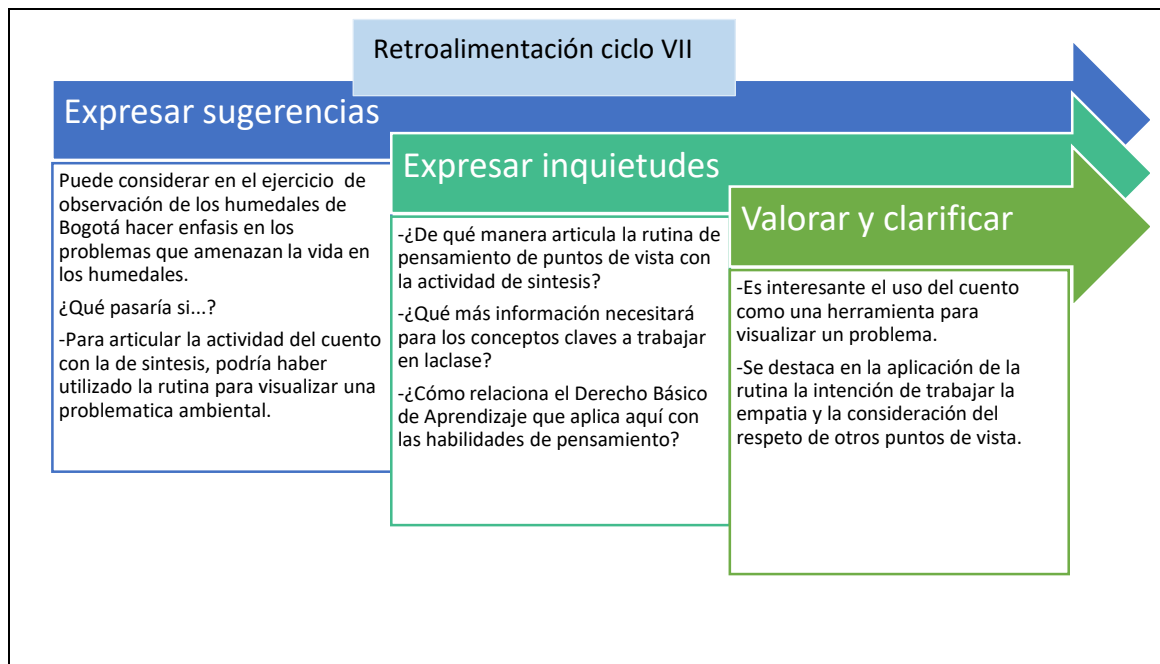
Al finalizar la clase, se llevan a cabo preguntas para que los estudiantes reconozcan de qué manera están aprendiendo y para qué les puede servir lo que aprenden.

#### **5.12.4 Trabajo Colaborativo**

El trabajo colaborativo en el grupo se da con un par del grupo focal, quien aporta valoraciones y sugerencias de la planeación de clases. En este ciclo se utiliza la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson; el par evaluador expresa sugerencias, inquietudes, valora y pide algunas aclaraciones, las cuales son tomadas por la profesora investigadora para realizar modificaciones.

Figura 29

## Retroalimentación Ciclo VII



### 5.12.5 Aspectos que se Consideran como Débiles a Mejorar o Fortalecer

Después de trascender a lo largo de siete (7) ciclos, la profesora investigadora da cuenta de la importancia de la reflexión a partir de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza, y logra claridad sobre los aspectos a fortalecer.

A partir del presente ciclo la profesora detecta, desde las acciones de la planeación, la necesidad de fortalecer la alineación de los Derechos Básicos de Aprendizaje, la concreción curricular, la planificación de preguntas para pensar, la puesta en escena de tópicos que vinculen al estudiante con problemáticas sociales y medio ambientales. Así mismo, la profesora investigadora es consciente de la importancia de seguir fortaleciendo en la planeación estrategias para la utilización de variadas estrategias de comunicación en la enseñanza; estas pueden ir desde lo individual y grupal hasta lo colectivo, en las que al mismo tiempo es

fundamental proponer actividades de aprendizaje que vayan en función al desarrollo de habilidades transversales, como son las comunicativas de la oralidad, la lectura y la escritura, así como las que corresponden al desarrollo de la ciudadanía y las estipuladas en el marco de los estándares de calidad.

Con respecto a la implementación, es fundamental para la profesora investigadora reconocer la importancia de fortalecer la comunicación en el aula, la visibilización del pensamiento, el desarrollo de habilidades de pensamiento como elemento para el desarrollo de habilidades, desde cada una de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y educación ambiental.

Desde las acciones de evaluación de los aprendizajes es fundamental para la profesora consolidar en este un enfoque formativo en el que se ponga de manifiesto el involucramiento de los estudiantes, la utilización de diferentes instrumentos que permita detectar aspectos claves para mejorar continuamente los aprendizajes.

#### ***5.12.6 Evolución del Ciclo Frente a las Prácticas de Enseñanza***

En este ciclo la profesora investigadora es consciente de la de reflexión constante como elemento que moviliza el pensamiento del maestro y, al mismo, tiempo ayuda a encontrar elementos de fuerza para un constante cambio y transformación.

En este sentido, en relación con las acciones de planeación, la profesora investigadora es consciente de la trascendencia que tienen dichas acciones en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, a partir del presente ciclo, reconoce la importancia de estructurar planeaciones en las que se tenga en cuenta los estándares de calidad, la alineación de las habilidades de pensamiento con los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A.), la enseñanza enfocada en la comprensión, una buena proyección de metas de aprendizaje, estrategias,

manejo del tiempo y formas de comunicación y de evaluación, entre otros elementos que tengan como objetivo asegurar un buen proceso de aprendizaje.

En cuanto a las acciones de implementación, ha sido un gran avance la comprensión en cuanto a elementos claves para visibilizar el pensamiento de los estudiantes, como la utilización y o adaptación de rutinas de pensamiento en las que se pone de manifiesto la habilidad para escuchar, y en las que se dedica tiempo para pensar de forma consciente (Richard et al. 2014). Así mismo, la profesora ha logrado consolidar una estructura de clases enfocada en la comprensión, apoyándose en elementos como la comunicación, basada en una escucha activa, estrategias para promover el involucramiento de los estudiantes de forma individual, grupal y colectiva, el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lectura, escritura y oralidad, así como el desarrollo de habilidades para la ciudadanía.

En cuanto a las acciones de evaluación se ha logrado encontrar, en la aplicación de estas, un enfoque formativo a partir de la valoración continua, la autoevaluación, la reflexión y preguntas de metacognición. Dichos elementos cambiaron radicalmente la concepción que la profesora investigadora respecto de la evaluación. Además, reconoce la evaluación como el conjunto de acciones, estrategias, herramientas, recursos y medios que se usan para saber lo que los estudiantes están aprendiendo, sus avances y retrocesos.

### ***5.12.7 Reflexión General del Ciclo***

Desde el punto de vista de la enseñanza, la profesora investigadora comprende la importancia de la reflexión basada en la observación y autocrítica de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de forma cíclica, porque dicho proceso genera cambios en las concepciones del profesor.

En relación con las acciones de planeación, la profesora es consciente de la importancia de estas, porque permiten un manejo informado de lo que se quiere hacer en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Así, por ejemplo, es importante tener en cuenta, dentro de las acciones de la planeación, tener un plan escrito en un formato en el que se tenga en cuenta los estándares de calidad; en este caso se utilizan las Mallas de Aprendizaje porque “retoma los aprendizajes definidos en los DBA y los pone en diálogo con la organización de cada área definida en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2017, p.4). Así mismo, es fundamental articular los DBA con las habilidades de pensamiento, con el fin de obtener actividades de aprendizajes orientadas a la comprensión.

De igual forma, dentro de la estructura de planeación, es fundamental para la profesora investigadora plantear las preguntas para pensar, pues estas son útiles para encontrar ideas de fuerza para motivar a los estudiantes a pensar, a comprender y porque sirven de punto de apoyo para interactuar con los conocimientos previos y el enlace con unos nuevos; también se constituyen en herramientas que favorecen una buena ruta de interacción entre el conocimiento, el estudiante y el profesor.

Desde las acciones de implementación, en este ciclo, la profesora se da cuenta de la importancia de utilizar variados recursos como insumo para la enseñanza de habilidades de pensamiento; el cuento se usa para desarrollar la toma de perspectiva en relación con problemáticas medio ambientales, lo cual es llamativo para los estudiantes porque les ayuda a reflexionar en torno a la función de muchos elementos y organismos dentro de la naturaleza.

Desde las acciones de evaluación de los aprendizajes, la habilidad para escuchar por parte de la profesora ha sido esencial en las nuevas concepciones respecto de la evaluación, ya que está directamente relacionada con las estrategias para evaluar los aprendizajes, al identificar la valoración continua como “el proceso de observar, en esos desempeños de



comprensión, qué tanto comprenden los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo” (Barrera y León, 2014, p. 32); esto sucede a medida que se avanza en el desarrollo de la clase.

Así mismo, en este ciclo se realiza un cierre reflexivo a partir de preguntas de metacognición, lo cual ayuda al estudiante a reflexionar sobre cómo está aprendiendo. En lo que se refiere a las habilidades se observa en los estudiantes un alto grado de involucramiento en sus aprendizajes a través del diálogo, aplican estrategias para llevar a cabo la observación, la toma de perspectiva, la predicción de causas y consecuencias a partir de un problema.

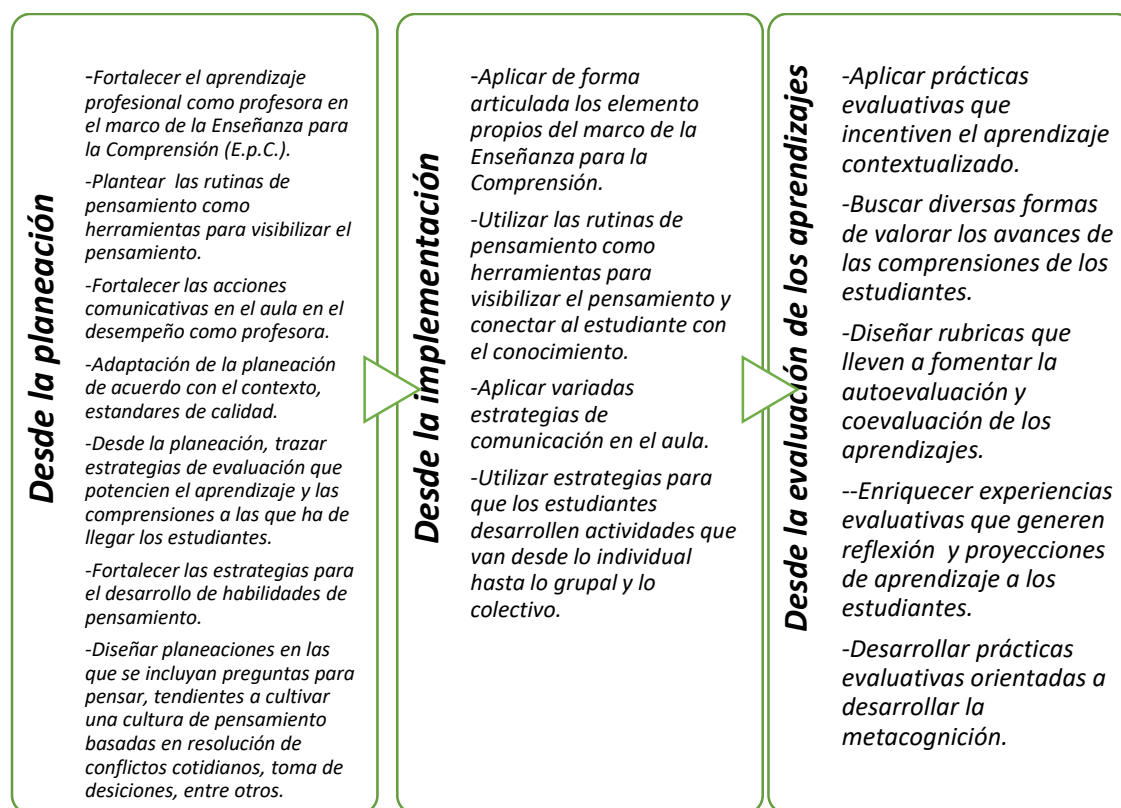
Respecto de los aportes de los pares colaboradores, en este ciclo, la profesora investigadora valora la sugerencia con respecto a tener en cuenta los conceptos claves a manejar en la clase porque, a partir de estos, se logra obtener claridad acerca de lo que necesita saber el estudiante para el logro de las metas de comprensión.

#### ***5.12.8 Proyecciones Derivadas de la Investigación***

Las siguientes proyecciones corresponden a los criterios que, de acuerdo con las comprensiones de la profesora investigadora, se deben continuar fortaleciendo en la cotidianidad de las Prácticas de Enseñanza.

Figura 30

## Proyecciones Derivadas de la Investigación



## CAPITULO VI

### 6. Hallazgos, Análisis e Interpretación de Datos

En este capítulo se dan a conocer los principales hallazgos derivados de los siete (7) ciclos de reflexión, considerando dichos aspectos como relevantes en el proceso de la transformación de las acciones de las Prácticas de Enseñanza de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

Tabla 18

*Categorías y Subcategorías Derivadas de los Principales Hallazgos de los Ciclos de Reflexión*

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE PRÁCTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7
<b>PLANEACIÓN</b>	INSTRUMENTO DE PLANEACIÓN	PLANEACIÓN ESTRUCTURADA: CONCRECIÓN CURRICULAR	DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO	FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS	FUNCION DE LAS PREGUNTAS	EL JUEGO EN CLASES	
<b>IMPLEMENTACIÓN</b>		SABERES PREVIOS	COMUNICACIÓN EFECTIVA A TRAVES DE LA ESCUCHA ACTIVA GESTIÓN DEL TIEMPO	TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA	IMPORTANCIA DE DAR TIEMPO PARA PENSAR	EL ERROR COMO PARTE DEL APRENDIZAJE	VISIBILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO
<b>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>		VALORACIÓN CONTINUA	AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA		MEDIOS PARA EVALUAR	PREGUNTAS DE METACOGNICÓN

La organización de la tabla número 20 presenta los hallazgos esenciales de la transformación de la Práctica de Enseñanza es pertinente presentar la discusión asociada a cada una de ella.

## 6.1 Acciones de Planeación

Al analizar los principales hallazgos derivados de la planeación a partir del ciclo uno (1). Surge la subcategoría **la planeación como instrumento**, entendiéndola como el plan escrito utilizado para organizar las acciones de enseñanza para llevar a cabo una clase. En este sentido, cumple una función fundamental para la planificación de clases en cada uno de los ciclos, en los cuales, a medida que se reflexiona, se incluyen nuevos elementos.

En palabras de Trevizo y Heiraz (2014) consideran, dentro de las dimensiones para la auto eficiencia docente, la planeación didáctica como “la parte medular en una propuesta de enseñanza del docente, es un instrumento para organizar las actividades docentes en el aula y para cumplir los objetivos que lleven al aprendizaje” (p. 46).

Desde esta misma perspectiva Harf R. (s.f.) sostiene “la planificación es un proceso mental. Este proceso mental se pone de manifiesto, se explicita, mediante un diagrama o diseño, que es la que comúnmente se denomina planificación” (p. 1).

Otra subcategoría que emerge es la **planeación estructurada** teniendo en cuenta **concreción curricular**; esta aparece en el ciclo dos (II) a partir del cual se incluyen aspectos propios del macro, meso y micro currículo. Este aspecto se mantiene a lo largo de la investigación. La concreción curricular hace énfasis en la articulación que se tiene en cuenta para alinear aspectos de estándares de calidad propuestos a nivel nacional, institucional y de aula. La concreción curricular se aborda a partir del ciclo dos (II); en este ciclo la profesora investigadora empieza a hacer un rastreo acerca de los estándares de calidad propuestos por

el Ministerio de Educación de Calidad y lo pone en diálogo con las necesidades que se presentan en el grupo de estudiantes.

En el ciclo tres (3) se tienen en cuenta para el diseño del plan escrito de clases los referentes de calidad a nivel nacional; éstos son las Mallas de Aprendizaje para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017); así mismo, se inicia a plantear algunos elementos del enfoque de Enseñanza para la Comprensión, entendiendo que dicho aspecto se encuentra en el plan de estudios de la institución donde se desarrollan las prácticas. En este sentido se redactan con desempeños o actividades en los que se tiene en cuenta el reconocimiento que la profesora tiene del aula.

En este sentido, el primer nivel de concreción de diseño curricular (Nivel Macro), corresponde al sistema educativo en forma general. Este debe ser un instrumento que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educativas y las grandes metas. En el segundo nivel se concreta el Proyecto Educativo Institucional y el tercer nivel (Nivel Micro), conocido como la programación de aula (Fonseca, J. y Gamboa, E., 2017, p. 95).

De igual manera, emerge la subcategoría de **desarrollo de habilidades de pensamiento**, hallazgo que responde a la pregunta ¿qué enseñar?, centrando la planificación de la enseñanza en dicho aspecto. A partir del ciclo tres (III), la profesora investigadora empieza a identificar la importancia de dicho aspecto en las clases, considerándolo uno de los ejes transversales en la investigación.

Para cada ciclo se toma una habilidad de pensamiento que, a su vez, dentro de la implementación, se conecta con las habilidades disciplinares en el mayor de los casos. Por ejemplo, en el ciclo tres (III) se conecta la habilidad de describir con la lectura; en el ciclo seis, el pensamiento estadístico con la habilidad para clasificar.

De acuerdo con Sánchez, M. (2002), “Pensar es una habilidad que puede desarrollarse. Para ello se requiere diseñar y aplicar procedimientos dirigidos a ampliar y estimular el uso de la mente, desarrollar estructuras que faciliten el procesamiento de la información” (p. 17).

A nivel escolar, Valenzuela (2008) las define como “las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir al menos a alguna de ellas, el conocimiento es un mero almacenaje de información, que probablemente será olvidado tras la evaluación” (p. 4).

La categoría anterior se conecta con la subcategoría de función de los contenidos; en la investigación son los planteamientos de situaciones o problemas reales o cotidianos que se visibilizan en el aula como insumo o pretexto para el desarrollo de habilidades. Así, por ejemplo, en el ciclo (III), se busca desarrollar la lectura a partir de la observación, interacción e interpretación a partir de una historieta; en el ciclo cuatro (IV), se utiliza una problemática ambiental para el desarrollo de la observación y toma de perspectiva; en el ciclo cinco (V), para la clase de lenguaje, se trabaja la comparación de intenciones comunicativas a través de textos audiovisuales que circulan en los medios de comunicación; así mismo, en el ciclo seis (VI), se plantea para matemáticas una situación de clasificación de datos extraídos del grupo de estudiantes.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Maldonado (2005), los contenidos “pueden ser propósito o medio. Propósito cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio” (citado en Sánchez, G., s.f., p. 3).

De acuerdo con Harf Ruth (s.f.) “los contenidos son extraídos de las distintas disciplinas, que les dan legitimidad; pero deben servir al niño para la comprensión de la realidad: es imprescindible la consideración de la relación con la realidad en la que se inserta el niño” (p. 6).

Otra subcategoría que se desprende de la planeación es la **función de las preguntas**; son interrogantes o cuestionamientos que se usan en la enseñanza para interactuar con el conocimiento y el aprendizaje. Dentro de la investigación, dicha subcategoría, emerge a partir de la necesidad que se evidencia en los primeros dos ciclos de reflexión, en los que se evidencia las pregunta que realiza la profesora; tiene pocas opciones de respuestas. Las preguntas que se realizaban en la clase eran preguntas espontaneas o extraídas de libros de texto, en su mayoría preguntas literales o cerradas, orientadas principalmente a calificar, razón por la emerge la posibilidad de mejorar las preguntas a partir de las planeaciones. Dicha categoría está presente a lo largo de la investigación, pero es en el ciclo cinco (V) en donde la profesora hace reflexiones más intencionadas en relación con este aspecto.

De acuerdo con Elder, L. y Paul, R., (2002), “las preguntas definen tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante. Las contestaciones, por otro menudo indican una pausa en el pensar” (p. 5).

En este sentido, Valenzuela, M. y Ramaciotti, A., (2016) afirman: “el rol del profesor consiste es impulsar el intelecto del alumno hacia nuevas ideas, profundizando el conocimiento. Para ello debe saber qué y cuándo preguntar, formular cuestionamientos amplios, en donde la repuesta correcta o errónea no sea claramente identificable” (p. 45).

Como lo hace notar Richard et al. (2014) al referirse al pensamiento de los estudiantes: “Las preguntas abiertas, al contrario de las preguntas cerradas y con respuesta única, se recomienda para ir más allá del conocimiento y la habilidad, pues se dirigen hacia la comprensión” (p. 69).

Una subcategoría que aparece en el ciclo seis (VI) es **el juego en el aula**; desde la perspectiva de la investigación surge en este ciclo como estrategia para contextualizar los aprendizajes a partir de una actividad que involucra el movimiento y el pensamiento con el



objetivo de activar los saberes previos. Sin embargo, no obstante, en ciclos anteriores se hacen actividades iniciales de movimiento para ejercitar y activar la atención de los estudiantes.

Según la Real Academia Española (RAE), jugar significa “hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades”. Desde el punto de vista de la enseñanza, un juego

“debería contar con una serie de objetivos que le permitirán al docente establecer las metas que se desean lograr con los alumnos, entre los objetivos se pueden mencionar: plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad. Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes” (Chacón, P., s.f. p.13)

## 6.2 Hallazgos Derivados de las Acciones de Implementación

A partir de los elementos derivados de los ciclos más representativos para la comprensión y transformación de la Práctica de Enseñanza de la profesora investigadora encuentra:

La subcategoría de **saberes previos** es la forma como se ponen de manifiesto estrategias de enseñanza para saber qué saben los estudiantes acerca de algo, con la intención de utilizarlo como insumo para conectar con nuevos aprendizajes.

Dentro de la investigación esta categoría emerge en el ciclo (II), a partir del cual se inicia un proceso de apropiación de este elemento en cada uno de los ciclos, teniendo en cuenta que en el ciclo uno (I) es una dificultad detectada y, sin embargo, en el ciclo seis (VI) se logra evidenciar comprensiones más claras, en relación al uso de este como insumo para las clases.

Así en la mayoría de ciclos se utilizan rutinas de pensamiento para llevar a cabo la activación de saberes previos de Richhart et al. (2014). Puesto que la profesora investigadora encuentra en estas una gran potencialidad para reconocer lo que ya conocen los estudiantes de un tema. Por ejemplo, en el ciclo VI, la profesora entendió cómo sus estudiantes se referían a los elementos que observaban en la imagen y a partir de ahí, logró construir aclaraciones y nuevas comprensiones utilizando como insumo el lenguaje de los estudiantes.

En este sentido Ausbel (2000) afirma: “el factor separado más importante que influye en el aprendizaje es o que ya sabe el aprendiz. Para el aprendizaje significa organización e integración del nuevo material en la estructura cognitiva” (citado en Moreira, A., 2012, p. 1).

Otra categoría que se presenta dentro de las acciones de implementación es la **comunicación efectiva** a través de la escucha activa. Este aspecto se refiere a las formas de interacción que se presentan a través de mensajes; se considera como uno de los factores que más influye en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Dentro de la investigación hace parte de los elementos a mejorar constantemente, lo cual lleva a la busca de estrategias, entre estas la más sobresaliente, la práctica de la escucha activa como una forma de poner en escena diálogos o conversaciones que exigen comprender el mensaje de los otros.

A partir del ciclo tres (III) se evidencia, de forma significativa, buena comunicación en el aula y la profesora investigadora comprende que sí es posible cambiar aspectos que antes pensaba que se daban de forma espontánea en el aula, sin tener la posibilidad de cambiar.

La comunicación efectiva a través de la escucha alude a la necesidad de fomentarla y desarrollarla adecuadamente, tal como afirma Gómez, H., Gómez. I., y Pérez, A., (2011) “se trata de la habilidad de «escuchar bien»; esto es, escuchar con comprensión y cuidado. A nadie

se le escapa que se trata de una competencia básica y fundamental para el correcto desarrollo de cualquier escenario de comunicación” (p. 157).

Para Richard et al. (2014) “escuchar no es solamente no hablar, lo cual de por sí va más allá de la mayoría de nuestros poderes; significa mostrar un vigoroso interés humano por aquello que se nos está diciendo” (p. 78). Entre otras características, pues es posible desarrollar la habilidad de la escucha a nivel escolar, porque tal como afirma Beauchet, (s.f.) muchas veces en el accionar profesional de la enseñanza “nuestra experiencia personal nos ha permitido comprobar una y otra vez que la capacidad de escuchar no se desarrolla adecuadamente, lo cual produce problemas e interferencias en la interrelación entre educadores y alumnos” (p. 1).

Así mismo, dentro de las acciones de implementación surge la subcategoría de **gestión del tiempo**; hace referencia a la forma como el profesor organiza los tiempos en relación con las actividades de aprendizaje en el aula de clases.

Dentro de la investigación, nace por la falta de claridad en los tiempos estipulados para cada actividad de aprendizaje que los estudiantes debían desarrollar; dicha categoría emerge en el ciclo tres (III), momento en el cual la profesora ha mejorado notablemente este aspecto y se mantiene a lo largo de la investigación. De acuerdo con Martínez, C. y Murillo, F., (2016) “tener una adecuada gestión del tiempo en el aula permite maximizar y aprovechar el tiempo efectivo destinado a la enseñanza y al aprendizaje” (p. 493).

Desde esta misma perspectiva, Slavin (1996) dice que “la variable del tiempo es fundamental en cualquier modelo de organización de sala de clases. Para este autor la instrucción lleva tiempo, sin embargo, el hecho que se destine más tiempo a la enseñanza no siempre se traduce en mayores aprendizajes” (citado en Martinic, S., 1998).

De igual manera, dentro de las subcategorías que surgen en las acciones de implementación está el trabajo colaborativo, como una estrategia de organización de aula que beneficia el aprendizaje en equipo. Desde la perspectiva de la investigación se implementa para mejorar las interacciones comunicativas entre pares y para el desarrollo de habilidades comunicativas, entre otros aspectos. Dicha categoría surge en el ciclo cuatro (IV), no obstante, se inicia a trabajar en este aspecto desde el ciclo (II), en el cual se detecta baja calidad en las interacciones entre los estudiantes, y se mantiene a lo largo del proceso de comprensión y transformación de las Prácticas de Enseñanza de la profesora investigadora.

Dentro de los aspectos observados la profesora genera un ambiente de confianza entre pares para que siempre se colaboren entre ellos; por lo general los grupos se organizan teniendo en cuenta que sean heterogéneos y, en ocasiones, se establecen roles para cada uno de los integrantes.

En este sentido “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo” (Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E., 1.994, p.5).

De igual forma, es importante resaltar el **trabajo cooperativo** desde el punto de vista del involucramiento de los estudiantes y de los beneficios para los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes; al respecto Andreu, LI. y Sanz, M., (2010), afirman: “en situaciones de aprendizaje cooperativo es necesario el apoyo entre compañeros, que en situaciones de trabajo individual o competitivo no se genera, lo cual aumenta la implicación y la motivación de los estudiantes que presentan más dificultades de aprendizaje” (p. 54).

Igualmente, dentro de las subcategorías de las acciones de planeación surge la importancia de **dedicar tiempo para pensar**; es la estrategia utilizada para hacer consciencia en los estudiantes de evaluar lo que pensamos de algo sin caer en la inmediatez. Dentro de la

investigación está directamente relacionada con la forma como los estudiantes respondían preguntas; al inicio la profesora percibe que al preguntar acerca de algo respondían rápidamente, muchas veces, sin comprender la pregunta. Al respecto se decide, a partir del ciclo dos (II), trabajar en torno a dicha situación desarrollando la escucha y la buena comprensión de preguntas; se utilizan estrategias de procedimiento siguiendo un paso a paso y asegurando, así, una buena comprensión de lo que se pregunta y de tomar tiempo específicamente para pensar en la respuesta de forma consciente. Dicho aspecto se mantiene a lo largo de los siete ciclos y, sin embargo, es en el ciclo cinco (V) donde se observa que los estudiantes ya no responden de forma espontánea, sino que ahora elaboran las respuestas de forma más estratégica.

De acuerdo con Richhart et al. (2014), “sin tiempo, los docentes y los líderes no pueden esperar a que se desarrollen ideas, conexiones y comprensiones” (p. 332).

Otra subcategoría que emerge, a partir de las acciones de la implementación, es **el error como parte del aprendizaje**; son las posibles dificultades de comprensión de procedimientos que pueden tener los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y la forma como el profesor realiza mediaciones para reconocer su potencial en el proceso.

En la investigación es una categoría que emerge en el ciclo (VI) en el cual se recurre a la observación y corrección de los posibles errores que se podían presentar en un procedimiento matemático; este es un hallazgo importante para la profesora investigadora pues, dentro de su experiencia como profesora, es importante tratar de forma adecuada dicho aspecto. Para Gamboa, E., y Fonseca., J. (2016) “el error es una posibilidad permanente en la adquisición y consolidación del conocimiento; puede llegar a formar parte del conocimiento científico que emplean las personas o colectivos” (p. 228).

Una última subcategoría, encontrada dentro de las acciones de implementación, es la visibilización del pensamiento, como la estrategia que se utiliza para hacer visible las

comprensiones de los estudiantes. Dentro de la investigación se genera a través de la implementación de rutinas de pensamiento de Richhart et al. (2014) que, en su mayoría, se utilizan en éste caso para explorar los saberes de los estudiantes.

Con respecto a la visibilización del pensamiento Richhart et al. (2014) expresa: “solo cuando comprendemos qué están pensando y sintiendo nuestros estudiantes, podemos utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión” (p. 64).

### 6.3 Hallazgos Derivados de las Acciones de Evaluación de los Aprendizajes

A continuación, se exponen los principales hallazgos encontrados dentro de esta acción constitutiva de las prácticas de enseñanza.

**La valoración continua** es una de las primeras categorías que emerge en el proceso de investigación; hace referencia a la evaluación que realiza el profesor a lo largo de una clase, sesión o proyecto, con el fin de conocer lo que están comprendiendo los estudiantes y cómo lo están comprendiendo, con el objetivo de apoyar sus aprendizajes.

En esta investigación aparece en el ciclo dos (II) como un aspecto que cambia de forma potencial la concepción que la profesora investigadora tiene en relación con la evaluación; a partir de este nuevo concepto, se realizan reflexiones con respecto a las diferencias entre calificar y evaluar.

Desde el punto de vista de Álvarez, M. (2001) “la evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden, pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes” (p. 3).

Respecto de la valoración continua Stone, M. (1999) sostiene que esta forma de evaluar “se orienta hacia los próximos pasos y se remontan a controlar y evaluar el avance realizado” (p. 120).

Por consiguiente, emerge la segunda categoría de evaluación de los aprendizajes, **la autoevaluación**; es la valoración que el estudiante hace en relación con sus aprendizajes. En la investigación emerge a partir del ciclo dos (II) y se mantiene durante todo el proceso; permite al estudiante reflexionar acerca de sus propios avances, limitaciones y proyecciones respecto de los aprendizajes. En la mayor parte de los ciclos se hace al finalizar la clase y hace énfasis en la forma como los estudiantes se desempeñan a nivel comunicativo, de trabajo en equipo y disposición para aprender.

Teniendo en cuenta a Sanmarti (2007) la autoevaluación es “la evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad (citado en Hamodi, C. y López, V., 2014, p. 155).

Luego dentro de las acciones de la evaluación de los aprendizajes, emerge la subcategoría **evaluación formativa** como la evaluación que se realiza durante el proceso de aprendizaje. En la investigación se constituye en un desafío y, a la vez, en la construcción de un nuevo concepto que aparece en el ciclo cuatro (IV); y se realiza a través del monitoreo constante de las comprensiones de los estudiantes y con las reflexiones que surgen al observar las producciones de los estudiantes como punto de apoyo para identificar deficiencias y tomar decisiones de mejora.

Al respecto, Rosales, M.(s.f.) la evaluación formativa “es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar” (p. 3).

La anterior subcategoría se enlaza con la subcategoría *medios para evaluar* y surge desde la intención de la constante búsqueda de formas para evaluar; son las formas de comunicación que se utilizan para evaluar los progresos o dificultades en el proceso de aprendizaje.

El medio para evaluar emerge en el ciclo siete (VII), no obstante, en los ciclos anteriores se ha mantenido dicho aspecto, dentro de los cuales se encuentran las producciones escritas de los estudiantes y videos a partir de los cuales la profesora investigadora interpreta los avances o dificultades en el proceso.

Desde el punto de vista de Hamodi, C. y López, V. (2014) los medios de evaluación “son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesor puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado (p. 155).

Por último, dentro de las acciones de evaluación de los aprendizajes surge la subcategoría **preguntas metacognitivas**; desde el punto de vista de la investigación se hace a partir de preguntas que se hacen a los estudiantes con el fin de que reflexionen acerca de cómo aprenden; la mayor parte de los ciclos se lleva a cabo al cierre de la clase. Este aspecto surge en el ciclo siete (VII) como un elemento a tener en cuenta para reflexionar, al cerrar la clase, para hacer consciente al alumno de cómo está aprendiendo, sus avances y los aspectos a mejorar; no obstante, es importante aclarar que dicho aspecto se mantiene a lo largo de la investigación.

Como afirma Maldonado, (2000) “la metacognición es el área de la ciencia cognitiva orientada al estudio de la regulación del propio aprendizaje” (citado en Montenegro, I., s.f., p. 5).



En este sentido, las preguntas metacognitivas “cumplen la función de activadores de juicios y meta memoria, y se orientan al monitoreo, bien sea retrospectivo, recurrente o prospectivo” (Montenegro, I., s.f., p. 5).

## CAPITULO VII

### 7. Conocimientos y Aportes al Conocimiento Pedagógico

A lo largo de la presente investigación son muchos los aprendizajes que aportaron al crecimiento profesional de la profesora investigadora; entre estos, el reconocimiento de su propia práctica de enseñanza, el cambio de concepciones en torno a los elementos que la configuran en relación con las acciones de planeación, de implementación y de evaluación de los aprendizajes.

El diseño de planeación debe responder a varios elementos: entre estos debe ser producto de la reflexión, y debe adaptarse de acuerdo con el currículo nacional e institucional. El primer elemento le permite al profesor mejorar el diseño de plan de clases teniendo en cuenta dificultades y fortalezas forjadas en procesos anteriores; el segundo le permite adaptar, al contexto del aula, referentes de calidad.

De igual manera, es fundamental elaborar un plan escrito de las acciones de planeación, porque este instrumento permite al profesor gestionar de forma clara la clase en cuanto a los resultados propuestos de aprendizaje, habilidades, contenidos, insumos o recursos necesarios para la clase, preguntas con diversas intencionalidades para explorar saberes previos, para el desarrollo del pensamiento y para ayudar al estudiante a reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, se requiere de un plan flexible de actividades de aprendizaje que aporten de manera secuencial a nuevas comprensiones de los estudiantes, en las cuales se debe dar la oportunidad a los estudiantes de hablar, escuchar, leer y escribir.

También es importante incluir dentro del plan escrito las acciones de evaluación a tener en cuenta durante el proceso, y no sólo al final, para poder intervenir de forma oportuna cuando se presentan dificultades y para extender comprensiones cuando se requiera.

Como producto de las comprensiones en las acciones de implementación emergen las estrategias que se deben proporcionar al estudiante para que avance en torno a sus aprendizajes; entre estas, dar a conocer de forma clara las metas, articular las metas de comprensión con las actividades de aprendizaje orientadas principalmente al desarrollo de habilidades, tener claridad acerca de las estrategias comunicativas en el aula, fomentar el trabajo en equipo, llevar a cabo procesos de evaluación que aporte de forma significativa a los aprendizajes e incluir elementos para reflexionar acerca de lo sucedido en la clase.

De la misma forma, las acciones de evaluación de los aprendizajes constituyen el eje central de los procesos de enseñanza–aprendizaje, porque son aspectos que aportan información a los profesores respecto de las comprensiones que se esperan lograr a lo largo de una clase, así como los avances, dificultades y logros. Dentro del proceso de evaluación se debe involucrar de forma directa al estudiante; esto se logra a través de la aplicación de estrategias como la autoevaluación, preguntas de metacognición y de compartir responsabilidades con los estudiantes, entre otras.

Otro aspecto que sobresale en el proceso de comprensión y transformación de las acciones de implementación, es el que se refiere al cambio de prioridades respecto de lo que se debe enseñar. Se pasa de un aprendizaje enfocado en los temas a un aprendizaje enfocado en el desarrollo de las habilidades; este aspecto permite a la profesora indagar a cerca de las habilidades que son esenciales para el aprendizaje; hay algunas a nivel transversal que hacen posible un mejor desenvolvimiento de los estudiantes. Entre estas se encuentran las comunicativas de oralidad, lectura y escritura. De igual forma, es necesario concretar situaciones de aprendizaje para enseñar de manera didáctica habilidades como la escucha activa, la empatía, el trabajo en grupo, la solución de problemas sociales y medio ambientales.

También es importante apoyar la enseñanza con las habilidades de pensamiento porque estas son, desde el punto de vista de Valenzuela (2008), “herramientas de que dispone

el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir al menos a alguna de ellas el conocimiento es un mero almacenaje de información que, probablemente, será olvidado tras la evaluación” (p. 4).

Estas se convierten en acciones concretas de aprendizaje; por ejemplo, la clasificación: en clase de matemáticas, lenguaje, ciencias o sociales se puede aprender a clasificar textos, datos, mensajes, noticias, etc. Este aspecto permite al estudiante encontrar criterios de clasificación útiles para comprender la forma como se organiza el conocimiento.

Desde el punto de la investigación la Lesson Study (L.S.) se constituye en una metodología de investigación acción que, al adaptarla al contexto, se convierte en una herramienta de aprendizaje entre pares profesores para aprender de otros y con otros. Dentro las Lesson Study se realiza la retroalimentación entre pares colaboradores, sustentada en evidencias como planeaciones, videos de clase, diarios de campo, rejillas, entre otros elementos que aportan de forma objetiva y significativa a encontrar elementos clave para reflexionar, cambiar, comprender y transformar las acciones de la Práctica de Enseñanza.

No obstante lo anterior, es fundamental para un proceso de investigación que lleva a pensar en lo cotidiano dentro de nuestro contexto como profesores; la reflexión constante es un elemento transformador que requiere de hacer consciencia de las acciones constitutivas de las Prácticas de Enseñanza de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes pues, como profesores, nos vemos enfrentados a muchos desafíos en el aula; esto requiere de escucharse, observarse, realizar críticas a sí mismo y pedir colaboración de pares, entre otras acciones que ayuden a la adquisición de habilidades investigativas para impactar, de forma positiva, en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por ende, el crecimiento profesional.

La propuesta pedagógica con la cual se identifica la investigación, Enseñanza para la Comprensión, aporta a la transformación de las Prácticas de Enseñanza de la profesora investigadora comprensiones en torno al rol del docente como mediador del aprendizaje,

porque a partir de este aspecto se enfocan las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

A partir del enfoque Enseñanza para la Comprensión, la profesora construye aprendizajes en torno de lo que implica pasar de un modelo tradicional a un modelo en el que se construye el aprendizaje; este aspecto lleva a replantear concepciones en las formas de enseñar. Desde esta perspectiva se busca que el profesor se desempeñe como “un entrenador, y pone como eje central los esfuerzos del estudiante en construir la comprensión” (Stone, 1998, p. 89). Esto lleva a encontrar un alto sentido reflexivo de lo que significa aprender a enseñar constantemente.

## CAPITULO VIII

### 8. Conclusiones y Recomendaciones

El presente informe ha procurado brindar una descripción detallada del proceso de transformación de la Práctica de Enseñanza de una profesora de Educación Básica Primaria que, apoyada en la metodología de la Lesson Study, buscó el desarrollo de habilidades en sus estudiantes. Desarrollado el proceso, es preciso presentar, en términos de los objetivos planteados, las principales conclusiones que se derivan del proceso investigativo.

#### **Identificar las características de la práctica enseñanza de la profesora investigadora para facilitar su comprensión.**

A partir de la investigación realizada por la profesora, en relación con las características de su propia Práctica de Enseñanza, se logran identificar aspectos producto de la reflexión en torno de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza así:

Al iniciar la investigación en las acciones de planeación se identifica, entre otras, las siguientes dificultades: la planeación estaba organizada por temas, solo se planeaba al inicio de año, no se tenía en cuenta los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación y no se tenía en cuenta el modelo y enfoque pedagógico de la institución educativa.

Así mismo, dentro de las acciones de implementación se detecta, entre otras dificultades, la no comunicación del objetivo de clase a los estudiantes, pues la comunicación en el aula era desordenada; no se implementaban estrategias para explorar y activar saberes previos en los estudiantes, es decir, bajo involucramiento de los estudiantes en sus aprendizajes.

De la misma forma, dentro de las acciones de evaluación de los aprendizajes se logra establecer que estas solo se gestionaban al finalizar un periodo académico o solo al finalizar la

clase; con el fin de cumplir con propósitos normativos o de detectar los estudiantes con dificultades académicas.

**Diseñar una propuesta pedagógica que, a partir de la práctica reflexiva, facilite la transformación de la práctica de la enseñanza de la profesora investigadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.**

La presente investigación se apoya en la reflexión constante de las propias Prácticas de Enseñanza, y se orienta a partir de la implementación de una propuesta pedagógica, la cual permite modificar las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza. A medida que se reflexiona, se introducen nuevos elementos que configuran nuevas concepciones en cuanto a las acciones de planeación, implementación y la evaluación de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva se utilizan los elementos propios del constructivismo en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (E.p.C.), los que permiten a la profesora investigadora gestionar, de forma cíclica, cambios y transformaciones a medida que adquiere nuevas comprensiones.

De esta misma forma, se hace énfasis en la enseñanza enfocada en el desarrollo de habilidades; teniendo en cuenta los elementos del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, como son: las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua, a partir de los cuales se realiza un proceso de construcción de aprendizajes profesionales en torno de los aspectos como el diseño de estrategias de comunicación, de pensamiento y de interacción que favorecen el involucramiento de los estudiantes en sus aprendizajes.

Además, se adapta la metodología de investigación–acción Lesson Study, a partir de la cual se transita a lo largo de siete ciclos mediados por procesos altamente reflexivos, nutridos de saberes compartidos con pares profesores y del autorreflexión. Durante las sesiones se

conversa en torno a aspectos que van desde la adaptación curricular en el aula, orientada principalmente en procesos de aprendizaje, centrada en la comprensión, hasta la creación de estrategias para lograr el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje; moviliza así, el pensamiento profesional de la profesora y la lleva a adquirir nuevas concepciones que se dan principalmente a partir de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

**Valorar el impacto de los cambios introducidos en la Práctica de Enseñanza y el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de educación básica primaria.**

Al terminar el proceso investigativo, la profesora investigadora logra determinar grandes cambios en práctica de enseñanza, en cuanto a sus concepciones de las acciones de planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes así:

La planeación es considerada como una herramienta que se fundamenta en la reflexión y la adaptación curricular y, en consecuencia, estas deben diseñarse para cada clase. Teniendo en cuenta las necesidades del contexto y en concordancia con el meso currículo, dentro de estas planeaciones también se deben proyectar de forma clara de qué manera se desarrollan las habilidades de pensamiento, puesto que estas acciones ayudan a que los estudiantes adquieran mejor comprensión de problemas a los cuales nos vemos inmersos de forma cotidiana.

En cuanto a la intervención, la profesora desarrolla habilidades fundamentales para encausar una efectiva comunicación y, por ende, un buen nivel de aprendizaje, como el diálogo, la escucha, las buenas preguntas, el trabajo en grupo, el respeto por la palabra del otro, logrando así un mayor involucramiento de los aprendizajes en sus aprendizajes.



En relación con la evaluación, la profesora investigadora obtiene nuevas concepciones: la evaluación como proceso para saber cómo están aprendiendo los estudiantes, mediante lo cual obtuvo un enfoque formativo.

## 8.1 Recomendaciones

Al terminar la presente investigación la profesora considera las siguientes recomendaciones:

-Como maestros debemos generar reflexiones a partir nuestras propias Prácticas de Enseñanza porque, con este proceso, es posible adquirir nuevas habilidades que generan empoderamiento profesional.

- Ante la necesidad de replantear modelos de enseñanza tradicional y los desafíos que presenta la sociedad, cada vez más exigentes, es necesario, desde la educación, la formación de personas con un alto sentido reflexivo y crítico. Ante esta situación, los docentes se ven abocados a la creación de espacios de aprendizaje, en los que se fomente la comprensión, la buena comunicación, y el aprender del otro y con el otro.

-En el ámbito de la enseñanza en Básica Primaria es fundamental identificar las habilidades transversales que todo estudiante debe desarrollar para un mejor desenvolvimiento en la sociedad.

- La evaluación es un conjunto de acciones orientadas principalmente a comprender el de qué manera están aprendiendo los estudiantes, por lo que es necesario implementar estrategias para involucrar al estudiante en el proceso, y evaluar en lugar de calificar aun entendiendo que, como maestros, debemos atender a aspectos normativos.

## 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.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata.  
[https://www.academia.edu/33710399/Alvarez\\_Mendez\\_Evaluar\\_para\\_conocer\\_examinar\\_para\\_excluir](https://www.academia.edu/33710399/Alvarez_Mendez_Evaluar_para_conocer_examinar_para_excluir)
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro Recursos, Barcelona.
- Andreu, Ll. y Sanz, M., (2010). *El trabajo en equipo en el aula: de la isla al continente*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144038/1/PAGE%CC%80S-CORNET-PARDO\\_Buenas-pra%CC%81cticas-docentes-en-la-universidad\\_p.pdf#page=53](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144038/1/PAGE%CC%80S-CORNET-PARDO_Buenas-pra%CC%81cticas-docentes-en-la-universidad_p.pdf#page=53)
- Barrera, M., y León, P. (2014). *¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? Ruta Maestra, (9), 26-32.*
- Beauchet, A. (s.f.) *Escuchar: el punto de partida*.  
<https://www.coursehero.com/file/89748833/matematicapdf/>
- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Camilloni, R.(2007). *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós, Colección cuestiones de educación. <https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/06/%C3%81REA-PEDAG%C3%93GICA-La-ense%C3%B1anza.-Basabe-Camillioni-pages-112-19.pdf>
- Carretero, M. (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje. *Constructivismo y educación*. México, pp. 39 -71.

- Chacón, P.( s.f.). *El juego didáctico como estrategia de enseñanza aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Universidad Pedagógica experimental el Libertador. <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>
- Daniel, W. (2001). *La escalera de la retroalimentación*.  
<http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf>
- De Longhi, A. L. (2009). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. *Segunda jornada de enseñanza en investigación educativa en el campo de las ciencias exactas y naturales. 28 a 30 octubre*. Universidad Nacional de La Plata. Ppt., sin paginar.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *Un bolsillo sobre el arte de formular preguntas esenciales*. Fundación para el pensamiento crítico.  
<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Fonseca Pérez, J. J., y Gamboa Graus, M. E. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83–112.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>
- Gamboa, E., y Fonseca., J. (2016). Los errores en el aprendizaje de las matemáticas. Su importancia didáctica. *Didáctica y educación*. ISSN 2224-2643
- Giraldo, E. (s.f.) *Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales*. Documento de apoyo acerca de la lectura de contexto.

- Gómez, H, Gómez. I., y Pérez, A., (2011). Técnicas de comunicación creativa en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro* 24, (2011) 153-177. ISSN: 1576-5199
- González, C. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural – IDIE-Oficina Guatemala. <https://es.slideshare.net/prioretti/aplicacion-del-constructivismo-social-en-el-aula-3>
- Gvirtz, S., Palamidessi, M., (1998) *El ABC de la Tarea Docente: curriculum y enseñanza*. Grupo Editor Aique, Capital federal. <https://es.slideshare.net/PATALEJ/el-abc-de-la-tarea-docente-captulo-6-gvirtz>
- Hamodi, C., López, V. (2014). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en el aprendizaje e educación superior*. Perfiles Educativos, Vol. 146.
- Hamui & Varela (1999) *La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica*. El sevier, México: Investigación educ. médica [online]. 2013, vol.2, n.5, pp.55-60. ISSN 2007-5057. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2007-50572013000100009&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-50572013000100009&lng=es)
- Harf, R. (2016). *Poniendo la planificación sobre el tapete*. <https://gjo2016.files.wordpress.com/2016/06/poniendo-la-planificacic3b3n-sobre-el-tapete.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (Sexta ed.). Estados Unidos de América: McGraw-Hill. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lectura%20de%20Contexto.pdf>

<https://es.scribd.com/document/507426595/LOPEZ-AYMES-Pensamiento-critico-en-el-aula>

<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>

Institución Educativa Cedit, San Pablo. (2020). *Agenda*. Bogotá

Isaza, H. y Castaño, A. (2010) *Herramientas para la Vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E, (1.994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>

Krause, (1995) La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos, *Revista Temas de educación*, N° 7 ISSN 0716-7423.

La Torre, A., (2003) *¿Qué es la investigación acción?. Conocer y cambiar la práctica educativa:* España, Graó.

<file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Antonio Latorre Que es la investigacion.p>

Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC): Una herramienta que contribuye en la configuración de identidad profesional del profesor. *Magisterio*, 8 (15) pp. 89 -110.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Recuperado de: Maldonado, (2000).

*Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje*. Red Académica.

[https://www.researchgate.net/publication/320984455\\_Preguntas\\_cognitivas\\_y\\_metacognitivas\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_generacion\\_de\\_estrategias\\_de\\_resolucion\\_de\\_problemas\\_matematicos](https://www.researchgate.net/publication/320984455_Preguntas_cognitivas_y_metacognitivas_en_el_aprendizaje_y_la_generacion_de_estrategias_de_resolucion_de_problemas_matematicos)

Martínez, C. y Murillo, F., (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz.

*Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 21, Núm. 69, pp.471 -499. ISSN: 14056666.

Martinic, S. (1998). Tiempo y aprendizaje. *Human Development Department LCSHD Paper Series No. 26*

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/526181468752961766/pdf/multi-page.pdf>

Maturana, G. (2020). Estructura para describir ciclos de reflexión: Seminario de Investigación MEN (2016) “Derechos Básicos de Aprendizaje” D.B.A., en *Ciencias Sociales*. Vol. 1

MEN, (1994) *Ley General de Educación*.

MEN, (2017) *Mallas de Aprendizaje: documento para la implementación de los*

D.B.A. <https://www.magisterio.com.co/articulo/las-nuevas-mallas-de-aprendizaje-y-los-dba>

MEN, (2017) *Mallas de Aprendizaje: documento para la implementación de los D.B.A.*

<https://www.magisterio.com.co/articulo/las-nuevas-mallas-de-aprendizaje-y-los-dba>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Mallas de Aprendizaje Ciencias Naturales grado tercero*.

[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/NATURALES-GRADO-3\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/NATURALES-GRADO-3_.pdf)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Mallas de Aprendizaje Matemáticas, grado tercero*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Mallas de Aprendizaje Matemáticas, grado tercero*.

Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje Grado Tercero*

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

Monsalve, A y Pérez, M., (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Itinerario Educativo. ISSN 0121-2753. p.117 -128.

Moreira, M. (2012) Organizadores previos y aprendizaje significativo. Obtenido de:

Murillo, F.(2011). Investigación acción.

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA.\\_Madrid.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf)

Nickerson, R. (s.f.). *¿Por qué enseñar a pensar?*

<http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%202.pdf>

Orozco, A., (2016) La investigación Acción como herramienta para Formación Docente.

Experiencia en la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias: la Educación de la UNAM – Managua, Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/6266/1/272-982-1-PB.pdf>

Recuperado de: <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/681/679>

Restrepo, B., (2004), *La Investigación - acción educativa y la construcción del saber pedagógica*.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa, ED.

Aljibe. <https://es.scribd.com/document/400763709/Metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-Rodriguez-Gil-pdf>

Rodríguez, S., (2010). Métodos de investigación en educación especial. Citado por Javier Murillo Torrecilla. PDF Investigación Acción, p. 12.

[Rodríguez, S. y Rodríguez, E. Investigación acción. \(PDF\) Academia.edu](#)

Rosales, M.(s.f.). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assemnt su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología*.

ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 662

Sacristán, G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez, G. (s.f.) Los contenidos de aprendizaje.

[file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Los contenidos de aprendizaje%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Los%20contenidos%20de%20aprendizaje%20(1).pdf)

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

Serrano, J.M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>

Soto, E., y Pérez, A. (2011). *Las Lesson Study ¿Qué son?*

<https://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

Soto, E., Serván, M., Peña, N., y Pérez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 38-57. DOI:

<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>

Stone, M. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión – Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

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



Touriñan, M, (2010), Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural.

*Revista de Investigación en Educación*. ISSN: 1697-5200 | 7

Trevizo y Heiraz, (2007). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficiencia

del maestro universitario. *Revista de investigación educativa de la rediech* n. 9 ISSN:

2007 – 4336

Valenzuela, J. (2008). Habilidades de Pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista*

*Iberoamericana de Educación*, 46, DOI:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2274Valenzuela.pdf>

Valenzuela, M. y Ramaciotti, A. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de

clases: la pieza que falta. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehacer*

*pedagogo*. N° 23, 37 - 69.

Vera, A., Jara, P. 2008. *El paradigma socio crítico y su contribución al practicum en la*

*formación inicial docente*. <file:///C:/Users/INTEL/Downloads/Dialnet->

[CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760%20\(2\).pdf](CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760%20(2).pdf)

Wilson, D. (1999). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*.

<http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INC>

<ORPORADAS/retroalimentacion.pdf>

## Anexos

### Anexo 1. Planeación de clase: ciclo uno

PLANEACIÓN DE CLASE		
COLEGIO: CEDID SAN PABLO		
ASIGNATURA: ESPAÑOL	GRADO: SEGUNDO	
PERIODO: 4	TIEMPO: 1 HORA	DOCENTE: DALIA AZUCENA MEDINA ROSAS
OBJETIVO		
Comprender un texto.		
ASIGNATURA	TEMAS	LOGROS
Español	"Los duendes, pequeños diablillos".	El niño describe oralmente los duendes. El niño comprende un texto y responde preguntas de este.
RECURSOS		
Libro Grafiti, copias		
DESARROLLO DE LA CLASE		
Inicio		
Al empezar se hace preguntas a los niños: ¿Qué es un duende?, ¿son grandes o pequeños?, ¿dónde se esconden?, ¿los duendes hacen daño?		
Aplicación		
Los niños realizan la lectura "Los duendes, pequeños diablillos" de las páginas 86 y 87, luego responden las preguntas de las páginas 88 y 89 del libro Grafiti.		
Evaluación		
El tercer momento es la evaluación. Se evalúa el trabajo hecho en clase, los niños deben presentar el desarrollo de las preguntas y actividades asignadas.		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
Se tendrán en cuenta los siguientes elementos en el momento de la evaluación.		
1.	Trabajo hecho en clase.	
2.	Participación y orden en la clase.	
INTEGRACIÓN CON OTRAS ÁREAS		
ÉTICA Y VALORES HUMANOS: LA SOLIDARIDAD		
OBSERVACIONES DE LA PLANEACIÓN		

## Anexo 2. Diario de campo: ciclo uno

### DIARIO DE CAMPO CICLO DOS

INSTITUCIÓN: I.E. Cedit San Pablo, Bosa

DOCENTE: Dalia Azucena Medina Rosas

GRADO: 203 J.M.

ASIGNATURA: Lenguaje

TEMAS: "Los duendes, pequeños diablillos".

Herramienta didáctica que ayuda al análisis del primer ciclo de reflexión PIER".

#### DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

De acuerdo a la planeación, la docente maneja varios momentos de clase, en la que los niños realizan actividades para lograr mayor comprensión del tema.

1. Inicio: al comenzar la clase, la docente invita a los niños a escucharse, al utilizar tres palmadas; como signo de que es necesario escucharnos atentamente. La docente hace una introducción al tema que se quiere tratar mediante el uso de preguntas, como: ¿De qué piensan que vamos a hablar?, ¿por qué?, ¿cómo creen que son los duendes?, ¿de qué tamaño son los duendes?

2. Desarrollo: en el desarrollo de la clase la docente invita a los niños a leer de forma específica páginas del libro Grafity B, donde presentan una lectura de "Los duendes pequeños diablillos" y seguidamente aparecen unas actividades de comprensión lectora, que ayudan a comprender mejor lo leído.

3. Actividad de aplicación: una vez terminan de leer, los niños preguntan a la docente, profesora: ¿Tenemos que desarrollar esas actividades? A lo que la docente aclara a todos los estudiantes, que, al terminar la lectura, deben desarrollar las actividades o preguntas de comprensión lectora que están en el libro. En este momento, los niños que tienen mayor velocidad y comprensión lectora empiezan a desarrollar las actividades; en una minoría, ya que a algunos estudiantes, a la hora de interpretar les cuesta más trabajo, empiezan a pedir ayuda de su maestra y compañeros.

4. Cierre: la docente retoma algunas preguntas de comprensión presentes en el texto y socializa con los estudiantes las respuestas, mediante lectura dirigida pide a los niños que lean y respondan conforme se va leyendo.

Al finalizar suena el timbre para salir al descanso, la docente no alcanza a hacer una evaluación o retroalimentación de lo que se trabajó en la clase.

#### PERCEPCIONES

1. La mayor parte de los estudiantes se interesan por el desarrollo de actividades propuestas por la docente.

2. A algunos estudiantes aún les cuesta desarrollar preguntas de comprensión lectora por lo que generalmente, piden ayuda de su maestra o compañeros.

3. Es muy complejo el desarrollo de actividades con niños que tienen particularidades, ejemplo, niños con capacidades diferentes.

4. El ambiente de aula generalmente es ruidoso, puesto que hay factores externos que emiten ruidos que dificultan de alguna manera la interacción o diálogo entre los integrantes del curso.

5. Las comprensiones que alcanzan los estudiantes, en su mayoría son muy superficiales.

6. Algunos estudiantes, aún tienen un proceso de velocidad lectora muy lenta, leen de forma silábica lo que le dificulta un poco la comprensión a la hora de leer.

7. La docente ayuda a la comprensión lectora de los niños mediante, preguntas, ejercicios de relectura, etc.

## Anexo 3. Planeación de clase: ciclo dos

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN				
COLEGIO: I.E. CEDID SAN PABLO				
<b>Docentes:</b> Dalia Azucena Medina	<b>Asignatura:</b> Ciencias Sociales	<b>Grado:</b> segundo	<b>Periodo:</b> IV	<b>Tiempo de ejecución:</b> 1 hora
<b>PEI</b> Educamos para la vida en el desarrollo humano, ciencia y tecnología		<b>CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO.</b> Es un grupo de 40 estudiantes 22 niñas 18 niños, en edades entre los 6 y 10 años de edad, hay un estudiante con Necesidades Educativas Especiales, un estudiante con hiperactividad.		
<b>CONCEPTOS A TRABAJAR</b>	<b>OBJETIVOS Y LOGROS</b>			
¿cómo manejamos los conflictos?, ¿Cuál es la forma adecuada de solucionar un conflicto?	<b>ESTÁNDARES MEN</b>	<b>OBJETIVOS</b>		
	<b>Competencia Comunicativa</b>	Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra del otro.		
<b>ESTÁNDARES (MEN)</b>	<b>Competencia Integradora</b>	Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. Estándares Curriculares de competencias ciudadanas-grado segundo.		
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>RECURSOS:</b> Video beam, video cómo solucionar conflictos para niños y fichas de trabajo.</li> </ul>				
<b>Actitudes personales y sociales:</b> El estudiante debe reconocer que el trabajo en equipo lleva a lograr metas en común y que hay reglas de interacción en el aula de clase, ejemplo. Hablar moderadamente utilizando un tono de voz de salón, siendo consciente que en el mismo espacio hay más personas que necesitan comunicarse.				

MOMENTOS DE LA CLASE	VALORACIÓN CONTINUA
<p><b>INICIO</b></p> <p>La docente iniciará contando a los estudiantes a cerca del objetivo que se tiene planteado para la clase, recordará las normas y tiempos de la clase.</p> <p>Para contextualizar el tema y objetivo a desarrollar se les pide a los niños que hablen de experiencias trabajadas antes en dirección tales como la insignia del grupo hecha en una cartelera sobre el pacto de convivencia y el valor trabajado como principal característica de nuestro grupo, "la alegría". En este mismo se les recuerda a los niños el concepto de convivencia.</p> <p>Luego relacionando lo trabajado anteriormente se irá induciendo al objetivo de la clase. Que para este caso específico es conocer y usar estrategias sencillas para la resolución de conflictos.</p> <p>La docente invita a los niños a tener un conversatorio,</p> <p>A medida que los niños van observando, la docente va haciendo preguntas como:</p> <p>Al observar imágenes de diálogo, respeto y conflictos.</p> <p>¿Qué observa?, ¿Qué piensa de lo que observa? ¿Cómo puedes saber que hay un conflicto? Por último ¿Cómo solucionas los conflictos?, en la imagen que representa un conflicto.</p> <p>¿Por qué cree que existe un conflicto?, ¿Qué hago cuando veo que un compañero tiene un conflicto con otro?</p> <p>Al observar emoticones: ¿Qué emoticones expresan conflicto?, ¿Por qué?, ¿Qué sientes cuando tienes un conflicto y cómo lo manejas? ¿Qué hago cuando sé que un compañero tiene un conflicto?, ¿los conflictos se pueden evitar?</p>	<p>Se tendrá en cuenta la participación, el respeto por la palabra de los demás, los conceptos previos.</p>

<b>DESARROLLO</b>	
Luego los niños observan un video de "resolución de conflictos", en equipos de trabajo de cuatro estudiantes los estudiantes hablan de lo comprendo del video y cada representante expresará las ideas del grupo ante sus compañeros pero esta vez por medio de gestos o acciones, no se puede usar palabras.	Se tendrá en cuenta el respeto por la palabra de los demás, la aceptación de los conceptos desarrollados, la participación en clase, trabajo en equipo.  La docente pasará por los grupos escuchando las intervenciones de los niños y haciendo las retroalimentaciones necesarias.
<b>CIERRE</b>	
En equipos de trabajo y retomando lo anterior, los niños aplicarán lo aprendido escribiendo y dibujando una historieta con los pasos a seguir para solucionar adecuadamente conflictos.  Tiempo aproximado: 20 minutos Por último, se hace una reflexión o evaluación de la actividad, esta también se hará de forma individual, expresándolo por medio de emoticones. Reflexión: 5 minutos	Se tendrá en cuenta la letra, el orden, la coherencia entre lo que dibuja y escribe. Por último, se una reflexión de lo aprendido en clase. La reflexión se hace en torno al objetivo, acerca de las reglas básicas que deben existir para que haya un buen diálogo y sobre importancia de pacifica solucionar conflictos pacíficamente.
<b>ANTICIPACIONES:</b>	
<i>Se espera una participación activa de los estudiantes sea activa, se le pedirá el favor a la monitora del grupo a la que pertenece el niño de inclusión de que lo ayude a guiar con el desarrollo de las actividades.</i>	
<b>EVIDENCIAS</b>	
Fichas de trabajo, video, fotografías.	

ANEXOS: Ficha de trabajo de los estudiantes

**AUTOEVALUACIÓN.** Al frente escribe "sí" o "no", según corresponda.

1. Estuve atento a las indicaciones de mi maestra -----.
2. Durante la actividad escuché con atención a mis compañeros cuando hablaban-----.
3. Durante la clase esperé mi turno para opinar-----.
4. Respeto las opiniones de otros, aunque no esté de acuerdo con ellas-----.
5. Terminé mi trabajo en el tiempo indicado-----.

## Anexo 4. Diario de clase: ciclo dos



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

### DIARIO DE CAMPO CICLO PIER NÚMERO 2

**SEMESTRE:** SEGUNDO      **FECHA.** 15 DE NOVIEMBRE DE 2018

**LUGAR:** I.E.D. CEDID SAN PABLO

**Área:** LENGUAJE – COMPETENCIAS CIUDADANAS.

**Curso:** 203

**Día y hora de inicio de la clase:** 31 de octubre de 2018 / 07: 40 a.m.

**Tiempo.** 60 minutos

**Nombre del docente:** Dalia Azucena Medina Rosas

**Competencia o metas de comprensión:**

**Competencias ciudadanas estándares curriculares competencias ciudadanas.**

**Competencia comunicativa:** conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra del otro.

**Competencia integradora:** conozco estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.

Notas descriptivas	Dimensión
<p>Inicio.</p> <p>En el inicio la docente hace énfasis en tres aspectos importantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normas de grupo</li> <li>2. Trabajo en equipo y convivencia</li> <li>3. Momentos de la clase, objetivo y metodología.</li> </ol> <p><b>1. Normas de grupo</b></p> <p>Los niños se encuentran organizados en equipos de trabajo de cuatro estudiantes.</p> <p>La docente inicia la clase e invita a los niños a realizar ejercicios de brazos.</p> <p>Luego, empieza a dar recomendaciones para la clase, recordando algunas normas del salón y pide a los estudiantes que le ayuden a recordarlas.</p> <p>La docente dice que en el salón se debe utilizar voz de salón; pregunta las normas a los niños, y una niña responde que se debe trabajar en equipo.</p> <p><b>2. Activación de conocimientos previos.</b></p>	<p>Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés (Citar la categoría en estudio dentro del eje indicado).</p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Enseñanza:</b> se orientó a los estudiantes a reflexionar en torno a la sana convivencia y resolución de conflictos mediante la estrategia de trabajo cooperativo.</li> <li>● <b>Aprendizaje:</b> al comienzo de la clase se les dio la oportunidad a los niños de expresar sus ideas de lo que significaba para ellos la convivencia, los valores de grupo, la importancia de trabajo en equipo y, en especial, la importancia de solucionar los conflictos de forma adecuada para lograr una sana convivencia.</li> </ul>

<p><b>Trabajo en equipo, convivencia y valores.</b></p> <p>La docente pregunta: ¿Cómo se trabaja en equipo?</p> <p>A lo que los niños responden: “trabajo en equipo significa no pelear”, “para convivir con los demás”. A esta respuesta la docente dice “muy buen aporte”.</p> <p>Luego la docente pregunta: pero ¿qué significa convivir con los demás?</p> <p>Los niños responden “compartir”.</p> <p>La docente, nuevamente: “y si compartimos con los demás, ¿de qué manera convivimos?”</p> <p>Los estudiantes responden: “para hacer todos los trabajos”.</p> <p>D: ¿Cuál es la idea de trabajar en equipo?</p> <p>Los niños responden: “para que todos vayan iguales”. En este momento, la docente hace énfasis en valores para trabajo en equipo, como la paciencia y que cada uno sienta que en su equipo de trabajo es tenido en cuenta.</p> <p>La docente dice “cuando trabajamos en equipo se presentan conflictos”.</p> <p>Nota: los momentos dos y tres de la clase no alcanzaron a quedar registrados en el diario de campo.</p> <p>3. Orientaciones para la clase.</p> <p>La docente indica las orientaciones para la clase.</p> <p>La docente indica a los niños que la clase va a estar dividida en tres espacios.</p> <p>Espacio número 1: reflexión</p> <p>Espacio número 2: video y mímica de lo aprendido.</p> <p>Espacio número 3: desarrollo de la ficha de trabajo y autoevaluación.</p> <p>Desarrollo del momento número 1. La docente hace una inducción: “siempre hay una manera de solucionar los conflictos”. Ciertamente es que estos los podemos prevenir, pero, cuando se nos presentan debemos saber actuar.</p> <p>Luego la docente muestra a los niños unas imágenes, y pide a los niños que observen y respondan algunas preguntas específicas.</p> <p>La docente hace énfasis en la escucha.</p> <p>La docente pide a los niños que lean el objetivo de la clase en voz alta.</p> <p>La docente dice que solo van a leer el objetivo para tenerlo en cuenta, pero algunos niños piden escribirlo.</p> <p>La docente tiene en cuenta la sugerencia y pide a los niños que escriban el objetivo en su cuaderno de español.</p> <p>La docente dicta el objetivo de la clase: “conocer y reflexionar acerca de la forma adecuada de solucionar conflictos”.</p> <p>En este momento se presenta un inconveniente entre dos niñas porque una de ellas incomoda a otra con su escritorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Pensamiento:</b> se hizo un ejercicio de observación de imágenes que hizo movilizar el pensamiento de los estudiantes hacia lo que se siente cuando hay un conflicto; a identificar cuándo hay un conflicto buscando en él causas y posibles soluciones.</li> </ul>
--	---

<p>En este momento, otra niña identifica que hay un conflicto y lo manifiesta.</p> <p>La docente interviene como mediadora del conflicto y este rápidamente es resuelto.</p> <p>Luego se le muestran imágenes con el fin de inducir al tema de resolución de conflictos.</p> <p>Imagen número 1. Fotografía de los niños trabajando en equipo: los niños manifiestan que este representa la convivencia.</p> <p>Luego, la docente recuerda a los niños el pacto de convivencia que se hizo en días anteriores.</p> <p>Esta cartelera se hizo en equipos de trabajo en dirección de curso, en el que se construyó el pacto de convivencia.</p> <p>El pacto de convivencia se hizo con un acróstico de una palabra representativa: "Armonía".</p> <p>Luego de haber leído el acróstico, la docente muestra la Imagen número 2.</p> <p>Niños compartiendo – niños peleando.</p> <p>Los niños observan que en la segunda imagen hay un conflicto.</p> <p>Se analiza cuál es el conflicto, cuál es la causa del conflicto y cuál es la manera adecuada de solucionarlo.</p> <p>Imagen número 3: emoticones</p> <p>La docente pregunta: ¿Cómo se siente cuando tienes un conflicto?, ¿por qué?</p> <p>En este momento los niños se muestran inquietos y dispersos; se volvió a realizar ejercicios para captar la atención, para continuar el ejercicio.</p> <p>Por equipos de trabajo, los niños representantes pasan al frente, a representar la forma adecuada de solucionar el conflicto.</p> <p>Momento número 3. Los niños desarrollan la ficha en equipos de trabajo, de cómo se solucionan los conflictos adecuadamente.</p> <p>Al finalizar se proyecta el video que se tenía planeado para el desarrollo de la clase como una forma de terminar la reflexión que nos invita a hacer el video.</p> <p>Los niños contestaron la autoevaluación y se hizo una reflexión de lo que se aprendió durante esta sesión de clases.</p>	
<p><b>Notas metodológicas</b></p>	<p><b>Notas interpretativas</b></p>



<p>Estrategias 1: observación de imágenes y preguntas orientadoras hacia la reflexión en torno a la convivencia, trabajo en equipo, manejo de emociones y resolución de conflictos.</p> <p>2. Trabajo en equipo: la organización por equipos de trabajo permite vivenciar la importancia de una adecuada resolución de conflictos que pueden presentarse al interior de estos.</p> <p>3. Autoevaluación: se dio la oportunidad al estudiante de valorar su desempeño de la clase, mediante preguntas relevantes que formulan los estudiantes.</p>	<p>¿Qué fue lo más relevante del inicio, desarrollo y cierre de la clase?</p> <p><b>Lo más relevante del inicio de la clase.</b></p> <p>Cuando la docente muestra una foto del grupo de estudiantes trabajando organizados de la misma forma que como se encontraban en ese mismo momento; los niños se muestran identificados y expresan lo que significa para ellos esta imagen.</p> <p><b>Lo más relevante en el desarrollo:</b> trabajo en equipo. Al empezar la actividad los niños se muestran desordenados, pero una vez comprenden la actividad se acogen a ella y la desarrollan. Lo más sobresaliente fue cuando los niños pasaron frente a sus compañeros a mostrar, por medio de gestos y actuaciones, la forma adecuada de solucionar conflictos.</p> <p><b>Lo más relevante en el cierre de la clase:</b> teniendo en cuenta que para el desarrollo de la clase se tenía proyectado un video de "resolución de conflictos" y no se hizo en el momento, se hizo al final como una forma de cierre en torno al logro de una interiorización más profunda y comprensible.</p> <p>"A la docente le llama la atención la actuación de algunos niños al día siguiente de esta clase en torno a la presencia de pequeños conflictos que se presentan entre los compañeros, cuando se muestran interesados en ser mediadores en la solución de conflictos".</p>
<p><b>Preguntas que formulan estudiantes</b></p>	<p><b>Notas de interés</b></p>
<p>A lo largo de la actividad los niños formularon muy pocas preguntas y las que hicieron fueron más relacionadas con lo que debían hacer.</p>	<p>Hallazgos que surgen durante el desarrollo de la clase.</p> <p>En el inicio de la clase se hizo énfasis en varios temas relacionados con la resolución de conflictos y, en esta etapa de la clase, se desarrolló la mayor parte de conceptos claves para la clase.</p> <p>Se tenía planeado proyectar un video, pero en el momento no se pudo realizar. La docente pide disculpa e incita a los estudiantes continuar con la actividad de mímica planeada para desarrollar en equipos de trabajo.</p> <p>Las actividades planeadas para cada momento de la clase fueron muy extensas con relación al tiempo disponible.</p>

<p><b>Transcripción</b></p> <p>¿Qué puede inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase?</p>	<p><b>Micro-reflexión docente</b></p> <p>Reflexiones sobre lo ocurrido en cada uno de los momentos de la práctica de enseñanza.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las actividades planeadas con relación al tiempo que se tenía disponible fueron muy extensas.</li> </ol> <p>Inicio 1: en este momento de la clase se orientó a los niños a un momento de reflexión en torno a lo que significa la convivencia, los valores de grupo, el manejo de emociones; el identificar cuándo hay un conflicto; buscar causas y posibles soluciones. Se hizo extensa debido a todos los conceptos que se consideraban importantes para una adecuada comprensión de lo que significa un conflicto y la adecuada solución de estos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Hay más respuestas que preguntas por parte de los estudiantes.</li> <li>3. Al momento de proyectar el video, se presentó un inconveniente con el computador lo que hizo tomar la decisión de posponer la actividad para el final.</li> </ol> <p>Desarrollo: “este momento de la clase no está documentado en video, debido a fallas técnicas que se presentaron en el momento”.</p> <p>Cierre: video-reflexión.</p>
<p><b>Registro de evidencias</b></p>	
<p>Fotografías, links de videos, blog, fotos de los cuadernos, de talleres, etc.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Video primera parte de la clase.  <a href="https://drive.google.com/open?id=1OwuIOEb5vnKxGSmwSoVbX3TBUixHDwE2">https://drive.google.com/open?id=1OwuIOEb5vnKxGSmwSoVbX3TBUixHDwE2</a></li> <li>2. Diapositivas presentadas a los niños: documento que se encuentra anexo a ciclo PIER 2, DALIA.</li> <li>3. Ficha de trabajo y autoevaluación</li> </ol>	

ESTUDIANTE:

harold castro

Tema: El diálogo como estrategia para la resolución de conflictos.

Actividad:

1. Observo el video y reflexiono frente a mis compañeros guiados por mi profesora.
2. Por medio de dibujos represento la forma en que soluciono mis conflictos; en los cuadros de arriba realizo el dibujo y en los de abajo explico lo que dibujé.
3. Contesto las preguntas de la autoevaluación.

¿Cómo soluciono conflictos adecuadamente?

Primero	Luego	Por último
		
		
se pelearon por que un libro	están hablando	y se disculparon

AUTOEVALUACIÓN. Al frente escribe si o no, según corresponda.

1. Estuve atento a las indicaciones de mi maestra Si
2. Durante la actividad escuche con atención a mis compañeros cuando hablaban Si
3. Durante la clase espere mi turno para opinar Si
4. Respeto las opiniones de otros aunque no esté de acuerdo con ellas Si
5. Terminé mi trabajo en el tiempo indicado Si

## Anexo 5. Planeación ciclo tres

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN				
COLEGIO: CEDID SAN PABLO				
CARACTERIZACIÓN. El grado 303 está conformado por 41 estudiantes en edades entre los 7 y 8 años; En su mayoría tienen dominio y conocimiento del código escrito y otros se encuentran en proceso de afianzamiento de este. En el grupo hay un estudiante con Hiperactividad.				
Docente: Dalia Azucena Medina Rosas	Asignatura: Lenguaje	Grado: tercero	Periodo: I	Tiempo de ejecución: 50 minutos
PEI Desarrollo Humano, Ciencia y Tecnología		ENFOQUE PEDAGÓGICO: E.P. C. Enseñanza para la Comprensión		
TÓPICO GENERATIVO	<u>OBSERVANDO, ANDO VOY CONTANDO.</u>			
HILO CONDUCTOR.	¿Te has preguntado cuál es el significado de dibujos y signos y mensajes presentes en algunos textos?			
		MICROHABILIDADES – Mallas de Aprendizaje lenguaje 2º		
Referentes Disciplinarios: Mallas de Aprendizaje Lenguaje GRADO 3º -MEN	Lectura	El estudiante comprende las relaciones que existen entre los personajes por medio de la lectura de imágenes.		
	Escritura	El estudiante comprende que para organizar la secuencia en relatos es necesario hacerlo a partir del uso de conectores temporales.		
	Oralidad	El estudiante demuestra interés por lo que dicen otros y expresa opiniones en torno a lo que han dicho.		

## Actitudes personales y sociales:



Estas actitudes se tienen en cuenta para todas las actividades que requieran del diálogo específicamente la que corresponde al desempeño de "diálogo dirigido".


En un proceso de comunicación lo más importante es la actitud y el comportamiento de los dialogantes.

-Mira a la persona con quien hablas, sé amable al escuchar o preguntar, pronuncia las palabras correctamente utilizando un tono adecuado, respeto por lo que dice el otro; entre otros.

Para garantizar una buena interacción entre los estudiantes

Sesión N°: 1	Fecha de Sesión:
<b>METAS DE COMPRENSIÓN</b>	
<b>CONOCIMIENTO</b> Temas o habilidades El estudiante comprende el significado de dibujos, ilustraciones signos en un texto.	<b>MÉTODO</b> El estudiante comprende las relaciones que existen entre los personajes por medio de la lectura de imágenes.
<b>PROPÓSITO</b> Los estudiantes desarrollarán comprensión al reconocer que las ilustraciones y dibujos ayudan a comprender lo que comunica un texto.	<b>COMUNICACIÓN</b> El estudiante comprende que para organizar la secuencia en relatos es necesario hacerlo a partir del uso de conectores temporales.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	VALORACIÓN CONTINUA
<b>INICIO</b>	
<p><b>Ejercicio de atención.</b> Se inicia con una actividad corporal de atención que consiste en mostrar una parte del cuerpo e indicar que toquen otra.</p> <p><b>Activación de saberes previos.</b> Trabajo individual. se les entrega a los niños una ficha con un texto icónico <u>hipertextual</u> y se les pide que hagan un listado de cosas que ven en este.</p> <p><b>Objetivo de la actividad o desempeño.</b> Acercar a los estudiantes de acuerdo con sus conocimientos previos, a la prelectura del texto presentado. (ver imagen 1 y 2)</p> <p><b>TIEMPO APROXIMADO.</b> 10 minutos</p>	<p>Se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes, el cumplimiento de normas de grupo, buena disposición y actitud para afrontar nuevas formas de aprender y confrontar lo que ya se sabe.</p>
<b>DESARROLLO</b>	
<p><b>DIALOGO DIRIGIDO.</b> Luego por parejas durante aproximadamente 4 minutos los niños de la derecha van leyendo las imágenes y le cuentan al de la izquierda de cada fila lo que está pasando en su texto.</p> <p>Los niños de la izquierda de cada fila escuchan atentamente, a la derecha lo que está sucediendo en su texto.</p> <p>Durante la actividad la docente monitorea avances pasando e interactuando con los estudiantes utilizando preguntas como:</p> <p>¿Según la imagen, quién es el personaje principal de este relato?, ¿Qué le hace pensar que es él?, ¿Qué pudo haber pasado antes en esta historia?</p> <p>- ¿Qué haría si lo que le sucede al personaje principal de la historia le sucediera a usted?</p> <p><b>Aclaración.</b> Se les pide a los estudiantes que dibujen el esquema para aclarar que el texto que tienen en sus manos es un texto icónico – verbal.</p> <p><b>TIEMPO PROBABLE:</b> 15MINUTOS</p>	<p>Al comienzo de la sesión se explica a los niños la estrategia de los colores del semáforo.</p> <p><b>Tarjeta verde.</b> Significa que hay buena comunicación y cumplimiento de normas. </p> <p><b>Tarjeta amarilla:</b> Aún puedes mejorar, hay factores que alteran la comunicación o diálogo. </p>

<p><b>OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD.</b> Propiciar un momento de interacción y diálogo entre pares que ayude a la comprensión de significados y relaciones entre las imágenes presentes en un texto icónico – <u>paratextual</u>.</p>	
<b>SINTESES Y EVALUACIÓN</b>	
<p>Organiza en su cuaderno, la secuencia de eventos presentes en su texto, utilizando conectores temporales tales como: al comienzo, antes, luego, después, al final.</p> <p><b>TIEMPO PROBABLE.</b> 20 minutos</p> <p><b>EVALUACIÓN DE LA CLASE.</b> Se le da la oportunidad a los niños y niñas que expresen de forma oral lo que me gusta y lo que no me gusta de la clase.</p>	<p>Se valorará el trabajo realizado en clase, con el fin de volver a hacer una segunda versión del texto icónico.</p>
<b>ANTICIPACIONES:</b>	
<p>- Es importante tener presente la cantidad de material que se necesita y los posibles obstáculos de distracción que se pueden presentar.</p>	
<b>EVIDENCIAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Video</li> <li>2. Entrevista a estudiantes con respecto a lo que le gusta y lo que quisiera que se mejorará en una próxima clase.</li> <li>3. Fotografías de trabajo realizado por los niños en clase. Organización de secuencias de eventos.</li> </ol>	



## Universidad de La Sabana

**Diario de campo tercer ciclo de reflexión prácticas de enseñanza**

**Docente asesor:** Gerson Maturana; PhD.

**Docente - estudiante:** Dalia Azucena Medina Rosas – maestría en Pedagogía

**Foco de análisis:** La comunicación en el aula.

**Área:** Lenguaje

**Tiempo:** 50 minutos.

**Nombre del docente:** Dalia Azucena Medina Rosas

**Tópico generativo.** Observando, ando, voy contando... (texto icónico).

**Hilo conductor.**

¿Te has preguntado cuál es el significado de dibujos, signos y mensajes presentes en algunos textos?

**Actitudes personales y sociales.**

Estas actitudes se tienen en cuenta para todas las actividades que requieran del diálogo, específicamente la que corresponde al desempeño de "diálogo dirigido".

En un proceso de comunicación lo más importante es la actitud y el comportamiento de los dialogantes.

Mira a la persona con quien hablas, sé amable al escuchar o preguntar, pronuncia las palabras correctamente utilizando un tono adecuado, respeto por lo que dice el otro; entre otros

**Metas de comprensión.**

**Conocimiento:** el estudiante comprende el significado de dibujos, ilustraciones signos en un texto.

**Propósito:** los estudiantes desarrollarán comprensión al reconocer que las ilustraciones y dibujos ayudan a comprender lo que comunica un texto.

**Método**

El estudiante comprende las relaciones que existen entre los personajes por medio de la lectura de imágenes.

**Comunicación**

El estudiante comprende que para organizar la secuencia en relatos, es necesario hacerlo a partir del uso de conectores temporales.

### REFERENTES DE CALIDAD

Ministerio de Educación Nacional. Malla de aprendizaje, Lenguaje, grado 3º.

**MICROHABILIDADES.**

**Lectura:** el estudiante comprende las relaciones que existen entre los personajes por medio de la lectura de imágenes.

**Escritura:** el estudiante comprende que para organizar la secuencia en relatos es necesario hacerlo a partir del uso de conectores temporales

**Oralidad:** el estudiante demuestra interés por lo que dicen otros y expresa opiniones en torno a lo que han dicho.

**Referentes metodológicos.**

El habla. Trabajo dialógico por parejas:

La observación.

La escritura.

**PLAN DE ESTUDIOS:** comprensión lectora de textos icónicos.

**Notas descriptivas**

**Antes de la clase:** la docente ya ha planeado su clase, ha organizado el material. Empieza escribiendo la pregunta del hilo conductor en el tablero: "¿te has preguntado cuál es el significado de dibujos, signos y mensajes presentes en algunos textos?"

Al lado derecho del tablero dibuja unos emoticones frente a unas tarjetas de colores que se usan normalmente para establecer normas en las clases.

**Inicio o exploración.** Al iniciar la docente hace ejercicios de concentración para sintonizar el grupo, luego pide a un estudiante que lea la pregunta en voz alta. Después hace pregunta: ¿De acuerdo a esta pregunta de qué creen ustedes se va a tratar la clase? Los estudiantes se quedan pensando y luego algunos estudiantes contestan. Luego entrega a los estudiantes fichas con textos icónicos y pide que observen; los niños se muestran un poco inquietos y empiezan a hablar, la docente vuelve a pedir que por favor solo observen, y pide a los estudiantes que estén atentos a las normas de clase, estableciendo con los niños normas de comunicación e interacción con tarjetas de colores.

**Observación.** Por último, en este proceso de exploración pide a los estudiantes que hagan un listado de cosas que ven en el texto de forma individual

Durante la actividad la docente pasa por los puestos de los estudiantes ayudando a resolver dudas o ayudando a mejorar el proceso de comprensión.

**Desarrollo.**

En el desarrollo, la docente da orientaciones de cómo se va a llevar a cabo el proceso de diálogo con el compañero: el objetivo es narrarle la historia al compañero de al lado, mostrándole lo que está pasando ahí.

La pregunta central es: ¿Qué está pasando en el texto?

**Síntesis.**

La docente indica la actividad, en la que es necesario que primero escriban la actividad; la docente dicta y de forma simultánea escribe en el tablero.

La forma en se desarrolló la actividad no fue filmada por fallas técnicas en la cámara.

**Valoración y evaluación.**

Evidencias trabajo de observación, síntesis y tarea.

**Dimensión****Aprendizaje.**

La observación permitió al estudiante acercarse al texto, haciendo un barrido o prelectura de este, también teniendo en cuenta que se encuentran fortaleciendo o afianzando el código escrito. A medida que los niños escriben, también se generaban preguntas propias de este proceso.

**Enseñanza.**

En el proceso de observación se abre un proceso de interacción con el texto a partir de la observación o prelectura, que da lugar a la activación de saberes previos.

**Pensamiento.****La observación.**

Los estudiantes despiertan la curiosidad frente a la observación de imágenes.

Y fácilmente empiezan a listar todo lo que ven en los textos icónicos.

Este primer paso facilitó el proceso de oralidad y escritura a partir del texto icónico.

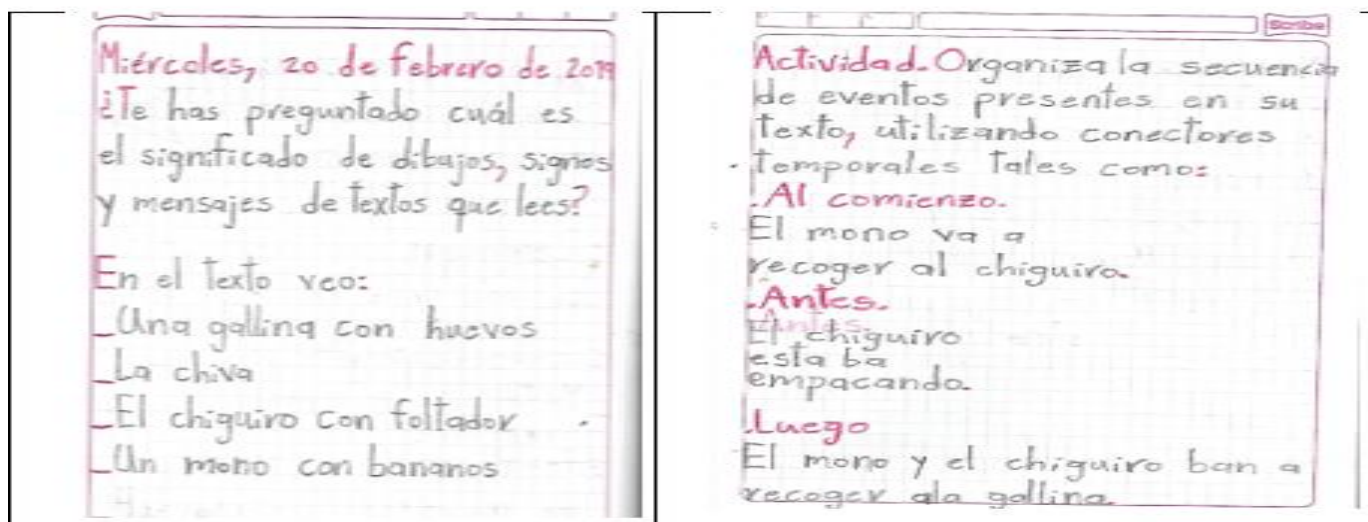
**Oralidad.**

Los estudiantes interactuaron dialogando con el compañero acerca del texto que estaban leyendo; se mostraron interesados. Este ejercicio se estableció para que todos pudieran hablar con su compañero.

**Escritura.**

Los niños fueron escribiendo a medida que observaban las imágenes y ubicaban los conectores temporales, de acuerdo con los sucesos que observaban en la historia de la ficha.

Esta se realizó con base a lo que les había gustado de la clase y lo que se debe mejorar; los estudiantes expresaban que les gustó escribir la historia.



## Anexo 7: Planeación: ciclo cuatro

UNIDAD DE COMPRENSIÓN				
COLEGIO: I.E. CEDID SAN PABLO				
Docente:	Asignatura:	Grado:	Periodo:	Tiempo de ejecución:
DALIA AZUCENA MEDINA ROSAS	CIENCIAS SOCIALES – CIENCIAS NATURALEAAS	303	PRIMERO	De 50 minutos a 1 hora aproximadamente
PEI		MODELO PEDAGÓGICO		
Educa para la vida en desarrollo humano, ciencia y tecnología				
CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO	Es un grupo de cuarenta estudiantes en edades entre los 7,8 y años, de 21 niñas, 19 niños. (La mayor parte de los estudiantes se encuentran en la edad de los 8 años) Es un grupo activo, colaborador, en ocasiones les cuesta estar en silencio, les gusta interactuar con los textos y ayudarse mutuamente mientras trabajan en equipo, en este momento se encuentran haciendo un trabajo para modular la voz al trabajar en equipo.			
HILO CONDUCTOR	Como niños tenemos el deber de cuidar la naturaleza, ¿De qué manera puedo hacerlo en mi vida cotidiana?	TEMA:	La contaminación en los ríos afecta la vida en los ecosistemas.	
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	¿De qué forma, las acciones del hombre pueden llegar a alterar la vida en los ecosistemas? Importancia del agua para la conservación de la vida en los ecosistemas Acciones cotidianas que pueden llegar a disminuir la contaminación en los ecosistemas.			
REFERENTES DE CALIDAD	MALLAS DE APRENDIZAJE CIENCIAS NATURALES, GRADO TERCERO. Predice los efectos que ocurren en los ecosistemas al alterarse un factor biótico y/o abiótico.			
HABILIDADES A POTENCIAR	La observación, la interpretación, habilidad para relacionar, habilidad para inferir y habilidad para comunicar los pensamientos de forma clara.			
Actitudes personales y sociales:	Escucho activamente a mis compañeros y compañeras y reconozco puntos de vista diferentes. •Cumpro mi función y respeto la de otras personas en el trabajo en grupo. •Reconozco la importancia de animales, plantas, agua y suelo de mi entorno y propongo estrategias para cuidarlos. •Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno.			
Sesión N°: 1				
METAS DE COMPRENSIÓN				
CONOCIMIENTO Temas o habilidades		MÉTODO Como lo voy a enseñar desde el campo disciplinar		
1.El estudiante comprende de qué manera el ser humano puede alterar la vida en los ecosistemas.		1.2. El estudiante comprende cómo la contaminación puede alterar la vida en los ecosistemas.		



PROPÓSITO Para que lo voy a enseñar		COMUNICACIÓN Cómo lo voy a transmitir	
1.3. El estudiante comprende que sus acciones cotidianas también pueden afectar la vida en los ecosistemas por lo que propone mecanismos de solución.		1.4. El estudiante comunica sus ideas en diálogos abiertos acerca de la problemática de las basuras, contaminación de las fuentes hídricas y luego por medio de dibujos y mensajes organiza información evidenciando la problemáticas vistas y luego posibles soluciones desde la vida cotidiana.	
DESEMPEÑOS (estas serían las actividades para los momentos de la clase)		METAS DE COMPRENSIÓN (Colocar el numeral a cual responde)	VALORACIÓN CONTINUA
EXPLORATORIOS	<p>La docente empieza centrando la atención del grupo de estudiantes mediante un ejercicio de gimnasia cerebral de cambios en la posición de las manos. Tiempo (5 minutos)</p> <p>Contextualización del tema: Tiempo aproximado (10 minutos) Seguidamente, la docente contextualiza a los estudiantes dándoles a conocer el propósito de la clase, normas de la clase y formas de evaluar los aprendizajes.</p> <p>Propósito para comunicar a los niños: <i>Como niño o niña tengo el deber de cuidar la naturaleza. ¿De qué manera puedo hacerlo?, ¿la contaminación de las fuentes hídricas puede afectar la vida de los seres vivos en los ecosistemas? ...</i></p> <p>Normas de la clase: <i>trabajo en equipo cuidando de que todos salgan adelante, respeto el turno de la palabra, escucha activa, escucho y respeto las opiniones de los otros y muestro mis ideas acerca de lo que dicen los otros. (Estas serán presentadas en fichas y con símbolos que representan cada una).</i></p> <p>Evaluación. <i>Se evalúan la escucha activa hacia los compañeros, la participación, el trabajo que realizan al final que consiste en hacer un dibujo de lo que aprendieron y con este mensaje que comuniquen formas de evitar la contaminación.</i></p> <p>Luego la docente hará:</p> <p style="text-align: center;"><b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS.</b> Tiempo probable (15 minutos)</p> <p>Mediante la observación de imágenes que muestra el nacimiento del río Bogotá, se introducirá a los niños en el tema del cuidado del recurso hídrico,</p> <p>Los niños deberán hacer un listado de seres que observan y luego uno a uno nombran un ser de los que escribieron.</p> <p><b>OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD.</b> Acercar a los niños al reconocimiento de la importancia de la conservación de las fuentes hídricas para la vida en los ecosistemas.</p>	1 y 1.3	Informal: se evalúa la escucha activa y la participación.

<p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p>	<p><b>OBSERVACIÓN DE VIDEO Y CONVERSATORIO.</b></p> <p>Se invita a los niños a hacer la observación activa de la contaminación del río Bogotá.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego una vez finalice se invita el video se invita a los niños a establecer diferencias entre lo que observaron en el nacimiento del río Bogotá y lo que sucedió con sus aguas al atravesar la ciudad.</li> </ul> <p>Esta se hará con preguntas como:</p> <p>¿Qué observo en el nacimiento del río?</p> <p>A medida que atraviesa la ciudad. ¿qué pasa con sus aguas?</p> <p>¿De qué manera empezaría un plan para evitar la contaminación de los ríos?</p>	<p>1 y 1.3</p>	
<p><b>DE PRODUCCIÓN FINAL</b></p>	<p>Organizador de ideas: es una ficha de trabajo los niños representarán por medio de dibujos y mensajes las tres anteriores preguntas abordadas en el conversatorio.</p> <p>tiempo probable (10 minutos)</p>	<p>1 , 1.1, 1.2 , 1.3, 1.4</p>	<p>Formal: Se evalúa el trabajo en equipo y el trabajo realizado por los estudiantes.</p>
<p><b>ANTICIPACIONES:</b></p>			
<p>Se debe considerar organización de los grupos de trabajos, disposición de los niños para el aprendizaje, material impreso para todos los niños.</p>			
<p><b>EVIDENCIAS</b></p>			
<p>Video</p> <p>Producciones de los estudiantes – organizador de ideas</p> <p>Testimonio de los estudiantes en audio a cerca de los aprendizajes</p>			

## Anexo 8. Diario de campo: ciclo cuatro

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

### DIARIO DE CAMPO

AREA: CURSO:

DIA Y HORA DE INICIO DE LA CLASE: 07:00 a 08:00 a.m.

TIEMPO. 1 hora

NOMBRE DEL DOCENTE. DALIA AZUCENA MEDINA ROSAS

➤ **Metas de comprensión**

**DE PROPÓSITO.** El estudiante comprende que sus acciones cotidianas también pueden afectar la vida en los ecosistemas por lo que propone mecanismos de solución.

**DE MÉTODO.** El estudiante comprende cómo la contaminación del recurso hídrico puede alterar la vida en los ecosistemas. Por medio de la observación de videos de contaminación de las fuentes hídricas más cercanas a su contexto.

**DE COMUNICACIÓN.** El estudiante comunica sus ideas en diálogos abiertos acerca de la problemática de las basuras, contaminación de las fuentes hídricas y luego por medio de dibujos y mensajes organiza información evidenciando la problemáticas vistas y luego posibles soluciones desde la vida cotidiana.

**DE CONOCIMIENTO.** 1.El estudiante comprende de qué manera el ser humano puede contaminar el recurso hídrico y alterar la vida en los ecosistemas.

NOTAS DESCRIPTIVAS	DIMENSIÓN
<p><b>1. Inicio</b></p> <p>La docente da inicio a la clase saludando a sus estudiantes en inglés, los invita a realizar un ejercicio de gimnasia cerebral y luego presenta las tres normas que se tendrán en cuenta durante la clase, también pasa a un estudiante frente a sus compañeros para que lea en voz alta el propósito de la clase. A medida que el estudiante leía la docente explica a sus estudiantes el propósito de la clase.</p>	<p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Enseñanza:</b> La docente centra la atención de los estudiantes por medio de un ejercicio de gimnasia cerebral.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente recuerda a los estudiantes las normas para la clase, por medio de imágenes y palabras claves.</li> <li>- La docente da a conocer el propósito y va acercando a los estudiantes a sus ideas previas.</li> </ul> </li> <li>● <b>Aprendizaje:</b> Con el objeto de acercar a los estudiantes a las ideas previas por medio de un video de dónde nace el agua de los ríos, la docente invita a los</li> </ul>

<p>2.. Desarrollo:</p> <p>La docente invita a los estudiantes a ver un video del páramo Sumapaz.</p> <p>Una vez los estudiantes observan el video, la docente invita a los estudiantes a nombrar algo de lo que vieron, haciendo énfasis en que todos deben nombrar algo.</p> <p><b>3. Cierre de la clase.</b></p> <p>Para el cierre de la clase se propone que que los estudiantes elaboren un texto por medio de imágenes que representen tres ideas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nacimiento del río – Páramo Sumapaz.</li> <li>2. Contaminación de las aguas.</li> <li>3. Soluciones cotidianas para disminuir la contaminación del recurso hídrico.</li> </ol>	<p>estudiantes a observar el ecosistema del Páramo Sumapaz y a pensar en algo que vio en este.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca la participación y escucha activa de los estudiantes, pidiendo que cada uno debe nombrar algo de lo que observo, tratando de no repetir lo que ha dicho el compañero, luego retoma ideas de los estudiantes, explicando que los ríos nacen en los páramos y esas plantas encargadas de almacenar el agua se llama frailejones, también agrega que de allí las aguas salen limpias y sin contaminar.</li> <li>• <b>Pensamiento:</b></li> </ul> <p>La docente a través de las ideas previas busca visibilizar lo que los niños conocen de los ecosistemas,</p> <p>Por lo que pide que nombren lo que vieron, para de esa forma conocer que acercamiento tienen con la naturaleza, el agua, los páramos, el nacimiento de los ríos entre otros.</p> <p>2. Desarrollo.</p> <p>Enseñanza. El video busca sensibilizar a los estudiantes sobre la problemática ambiental en torno a la contaminación de las fuentes hídricas para este caso específicamente del río Bogotá.</p> <p><b>Pensamiento.</b></p> <p>Una vez terminada la observación del video la docente invita a los estudiantes a conversar con respecto a lo observado en el video. Esto permitirá saber que piensan los estudiantes a cerca de la problemática observada...</p> <p>Empieza preguntando a cerca de lo que vieron y por medio de preguntas busca que los estudiantes realicen inferencias sobre lo que vieron en el páramo Sumapaz y lo que luego sucedió con las aguas que allí nacen al entrar a la ciudad.</p> <p>En esta actividad la participación fue buena en algunos momentos, y en otras habían silencios...</p> <p><b>Cierre de la clase.</b></p> <p>En grupos de trabajo. En el grupo se está trabajando en torno a la comunicación adecuada entre pares, fomentando una voz de conversación, evitando entrar en formación de ruido en el salón por medio de gritos o utilización de tono de voz no adecuados para un espacio cerrado.</p> <p>Se propone a los estudiantes que por medio de dibujos y palabras representen las tres ideas.</p> <p>Por medio de esta actividad la docente buscaba visibilizar las ideas y pensamientos de los estudiantes.</p>
--	---

<b>NOTAS METODOLÓGICAS</b>	<b>NOTAS INTERPRETATIVAS</b>
<p>Esta clase buscaba que los estudiantes realizarán inferencias por medio de videos e imágenes que presentan cómo nacen los ríos y a medida que éstos entran a la ciudad estos son contaminados.</p> <p>También buscaba sensibilizar a los estudiantes a cerca de las problemáticas ambientales más cercanas, como lo es la contaminación del río.</p> <p>Como producto final se buscaba crear conciencia a cerca de la problemática ambiental y que los estudiantes propusieran posibles formas de solución.</p>	<p>En el inicio de la sesión la docente presenta la meta de comprensión, hace preguntas, pero no hace explícito a sus estudiantes cómo se dará el proceso de evaluación.</p> <p>Durante el desarrollo de la clase los estudiantes se mostraron pasivos y poco participativos, a diferencia del cierre se mostraron más activos y dispuestos, interesados en clasificar de forma adecuada los diferentes tipos de basura.</p>
<b>PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES</b>	<b>NOTAS DE INTERÉS</b>
<p>Las preguntas que formulan los estudiantes estuvieron presentes en el momento del cierre en la que necesitaban construir ideas en torno en lo que necesitaban dibujar y escribir, preguntas como profe, ¿Aquí que debo dibujar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El acercamiento a problemas propios del contexto local logra sensibilizar en gran medida a los estudiantes.</li> <li>-Se hace evidente que las preguntas de fuerza durante la clase pueden focalizar su comprensión.</li> <li>- El uso de los tics, de forma consciente mejoran procesos de atención e interés por parte de los estudiantes hacia la clase.</li> </ul>
<b>TRANSCRIPCIÓN</b>	<b>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</b>
<p>En la transcripción se muestra parte del conversatorio, las interacciones muestran participación de los estudiantes pero no se propicio el espacio para que los estudiantes preguntarán.</p>	<p>De acuerdo a lo evidenciado en el video es evidente que hizo falta hacer visible formas de mostrar pensamiento crítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se dio espacio a los estudiantes a preguntar se dio la oportunidad de opinar pero no de preguntar.</li> </ul> <p>Ej. Un debate en el que los estudiante puedan defender posturas diferentes con argumentos.</p> <p>Por esta razón se plante organizar una clase en la que se logre conectar lo trabajado en esta sesión de clase con otra en la que se invite a los estudiantes a debatir en torno a las diferentes posturas que pueden haber en torno a la contaminación de los ríos.</p> <p>Ejemplo. Estudiantes defendiendo las posturas de empresarios y otra de la población afectada por la contaminación del medio ambiente.</p>
<b>REGISTRO DE EVIDENCIAS</b>	

**TRABAJOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS**

Micro Ciclo IV. Ases

De: De la comunidad de la zona...

o de la clase:

*o o niña tengo el deber de cuidar la naturaleza. ¿De qué manera puedo hacerlo?, ¿la contaminación de las fuentes hídricas puede afectar la vida de los seres vivos? ...*

**Conceptos**

**ng:** Comunidad de seres vivos y el medio natural en el que viven.  
 ijunto de plantas de una zona.  
 onjunto de especies de animales

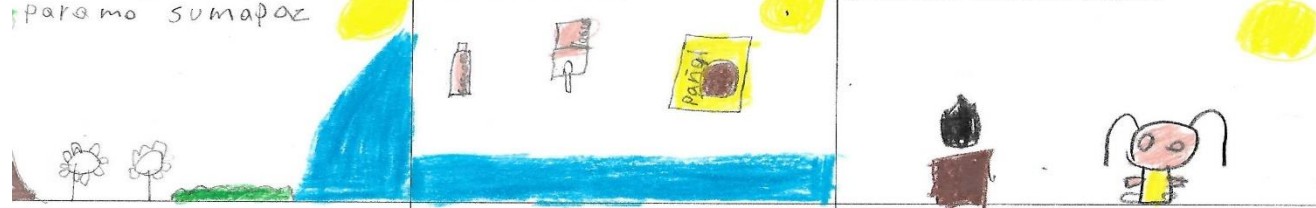
**o desempeño.** Representar por medio de imágenes y mensajes (texto icónico), el nacimiento del río Tunjuelo, la contaminación y posibles  
 s para evitar la contaminación del agua...

ito del río Tunjuelo

paramo Sumapaz

Contaminación del río

¿cómo evito contaminar el agua?



uación: De 1.0 a 5.0 valore su  
 ño en:

Trabajo en equipo 4.5

Escucha activa 4.8

## Anexo 9. Rejilla Lesson Study: ciclo V

Universidad De La Sabana - maestría en Pedagogía

### Investigación sobre la Práctica de Enseñanza ciclo 5º Lesson Study

Estudiante - Profesor investigador:	Fecha:	Área:	Lenguaje	Nivel:	Primería:
Asesor: Gerson Maturana	Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).	<p>Reconocimiento de su propia Práctica de Enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica.</p> <p>Determinación de un foco de estudio, diseño y planeación de la investigación sobre su propia Práctica de Enseñanza como objetos de análisis desde su quehacer cotidiano como estudiante-profesor.</p> <p>Evaluación colaborativa de la Práctica de Enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática.</p> <p>Apropiación metodológica de la Lesson Study a partir de las acciones de Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión sistemática de una Práctica de Enseñanza como estrategia de transformación y desarrollo profesional.</p>			
<p><b>Foco:</b> La evidencia en la planeación de la Práctica de Enseñanza y su importancia en el contraste, evaluación de los aprendizajes y el soporte de la investigación.</p>					

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
Nº	Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera como se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describir detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.

					aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia a se encuentra.				
1	<p>Para esta planeación la profesora inicia con la pregunta concreta: ¿cómo articular de forma significativa temáticas que se han venido trabajando en clase de Lenguaje con otras nuevas? y ¿qué quiero que mis estudiantes comprendan?, teniendo en cuenta que se han venido desarrollando o comprensiones frente a las funciones de los medios de comunicación en el entorno de los estudiantes. Se opta por vincularlo con tema de "el propósito comunicativo de algunos tipos de textos".</p>	<p>Esta actividad la realiza, por un lado, para buscar una contextualización de la clase en relación con los presaberes de los estudiantes como punto de apoyo para ampliar las comprensiones y para llevar a cabo la búsqueda de información en los estándares curriculares y elementos teóricos como herramientas que permitieran plantear unos mejores desempeños.</p>			<p>Video: es un video de 45 minutos de clase que evidencia la interacción, aprendizaje, comunicación y todos los aspectos vividos en la clase.</p>	<p>Para evidenciar pensamiento crítico: la transcripción de cinco minutos que da a entender interacciones que se necesitan para invitar a hacer inferencias, a tomar posición frente al argumento de otros y a la toma de soluciones para problemáticas ambientales.</p>	<p>Évaluación colaborativa de la implementación: en el ciclo 4º la actividad de gimnasia cerebral, les permitió a los estudiantes estar atentos a la actividad; es interesante que los estudiantes se vinculen y conozcan el propósito de la clase y qué van a aprender; se retoman las normas de la clase, el uso de fichas es una estrategia importante para valorar el trabajo en equipo. La docente pasa por cada uno de los grupos para explorar las comprensiones de lo que vieron en el video; induce a tomar posición desde lo que dice el otro; la docente maneja una forma de comunicación adecuada, falta generar más espacios para generar preguntas, las preguntas para las actividades de cierre no fueron claras (ver video ciclo 4º).</p>	<p>De acuerdo con (Brunning), 1999. Beltrán y Pérez (1996), el rol del profesor para el pensamiento crítico debe "enseñar a pensar sobre los grandes problemas".</p>	<p>Acciones de mejoramiento para un próximo ciclo: plantear estrategias que alienten el interés de los estudiantes, tener en cuenta los preconceptos o modelos mentales de los estudiantes; explicitar el diseño de las actividades de enseñanza concordantes con los objetivos y metas de comprensión; considerar a los estudiantes con dificultades de comprensión; generar conflicto cognitivo, plasmar en la planeación la manera sobre cómo están aprendiendo los estudiantes; describir la manera cómo se les retroalimenta y la forma como se les da apoyo para que aprendan; explicar la forma como atenderá al progreso y la calidad de aprendizaje de los estudiantes, y fomentar la autoevaluación y coevaluación.</p>
2	<p>Luego se piensa en formas de evidenciar</p>	<p>Con respecto a las habilidades de pensamiento se opta por</p>					<p>EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ACURDO A LA</p>	<p>Con relación al propósito se apoyó en las ocho tipos de</p>	



	formas de potenciar habilidades de pensamiento por lo que se decide por la comparación y en la inferencia.	empezar a trabajar las destrezas de pensamiento tales como la inferencia y la comparación a partir de la observación.					RUBRICA: Se encontró en nivel bajo los siguientes aspectos: el docente modela a través de la representación o pensar en voz alta, hace comentarios específicos o entrega indicaciones para ayudar a clarificar las confusiones a los estudiantes, entrega comentarios específicos para cuestionar a los estudiantes para ayudarles a identificar sus logros, los estudiantes hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento.	destrezas propuestas por Marzano y equipo dentro de las que se encuentra la comparación y la inferencia (Valenzuela, J. s.f).	
3	Se plantea como propósito: el estudiante comprende el propósito comunicativo de un texto instructivo creado por un youtuber y la diferencia de un anuncio publicitario.	Plantear un propósito de comprensión para la clase permite a la profesora y a los estudiantes tener claridad sobre lo que se quiere lograr y las comprensiones que se quieren desarrollar.							
4	Se plantean los desempeños de comprensión haciendo la adaptación de una rutina de pensamiento veo - pienso -me pregunto.	Visibilizar el pensamiento por medio de la escritura y el dibujo.					Para la activación de saberes previos, la actividad de la pregunta de entrada y la observación mantuvo el interés de los estudiantes, lo cual permitió el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.		
5	Activación de saberes previos: <b>1. Pregunta</b>	La pregunta abierta y la observación son esenciales en el	En la pregunta de entrada	La adaptación de veo - pienso, se hizo primero de			La observación permitió a los estudiantes escribir lo que	El propósito de la rutina de pensamiento se cumplió en la	

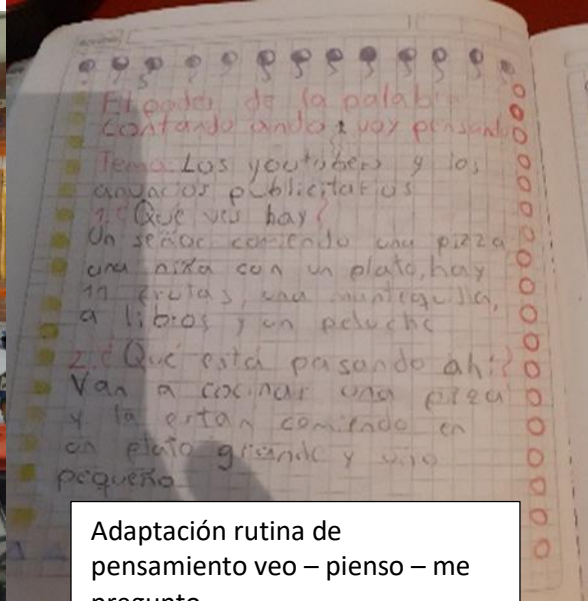
	<p><b>de entrada.</b> ¿Te has imaginado enseñando algo que te gusta mucho a los demás? ¿Cómo lo harías? <b>2. Actividad de observación:</b> utilizando la imagen inicial de un video producido por una youtuber infantil, que enseña a cocinar, los estudiantes contestan de forma escrita: ¿Qué ves ahí?. ¿qué está pasando ahí? (veo y pienso).</p>	<p>proceso de conexión con los saberes previos de los estudiantes, puesto que sirven de apoyo para el siguiente paso que es pensar e interpretar.</p>	<p>se modificó unificando y haciendo solo una así: ¿De qué manera enseñarías a otros a hacer algo que te gusta mucho?</p>	<p>forma oral y luego de forma escrita en los cuadernos de los estudiantes, de lo cual se tomó fotografías.</p>			<p>veían en una imagen y, a partir de ella, hacer conexiones con sus saberes previos.</p>	<p>actividad de ver y pensar: fue planteada con el fin de construir comprensiones a partir de la observación detallada de una imagen. De acuerdo a Richard. R. (2014) "esta rutina enfatiza en la importancia de la observación como cimiento para el siguiente paso: pensar e interpretar"; se evidencia que los niños se toman el tiempo para describir con detalle lo que ven sin prejuicio alguno. Posteriormente, construyen explicaciones a partir de este, dando lugar a sus propias interpretaciones.</p>	
6	<p><b>Investigación guiada y síntesis:</b>  1. Proyección del video creado por una youtuber. De forma oral contestar: ¿Qué piensas de lo que está pasando ahí? 2. Proyección del anuncio publicitario de Coca-Cola.: ¿Qué piensas del anuncio publicitario? 3. Aclaración: explicación magistral de los conceptos de texto instructivo y</p>	<p>investigación guiada .La proyección en medio audiovisual de dos tipos de textos muy llamativos para los niños sirve para elaborar comprensiones acerca de sus interpretaciones, similitudes y diferencias. Cuando se les pregunta a los estudiantes qué piensan de algo, se generan movimientos de pensamiento tales como: tomar tiempo para pensar y la interpretación.</p>	<p>Para aclarar el concepto de texto instructivo y anuncio publicitario después de haber proyectado los videos, se hace una explicación magistral.</p>	<p>Ficha de trabajo desarrollada en equipos de trabajo: en esta los estudiantes debían dibujar lo comprendido acerca de los dos tipos de texto (el instructivo y el publicitario). Luego, debían contestar preguntas como: ¿En qué se parecen estos textos? ¿en qué se diferencian? ¿qué quiere comunicar con el texto instructivo?</p>			<p>La ficha de trabajo permitió evidenciar las comprensiones a las que habían llegado los estudiantes: la gran mayoría apuntó a comprender acerca de la intención comunicativa de un texto instructivo y uno publicitario.</p>	<p>Con respecto con la visibilización del pensamiento a través de la escritura y el dibujo es de suma importancia, ya que esta permite la significación tal como señala Salmón, A: "el lenguaje es producto de las teorías que el individuo tiene acerca del mundo. En el proceso de la lecto escritura entran en juego las experiencias y los conocimientos previos a partir de los cuales el lector construye significados".</p>	<p>Con respecto a la evaluación, es necesario plantear actividades que permitan a los estudiantes llevar sus comprensiones a un contexto real.</p>

<p>de anuncio publicitario.</p> <p><b>Actividad de síntesis:</b></p> <p>Actividad para evaluar comprensiones de los estudiantes: En una ficha los niños expresan las diferencias y similitudes entre los dos tipos de textos presentados en la clase.</p> <p>:</p>									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

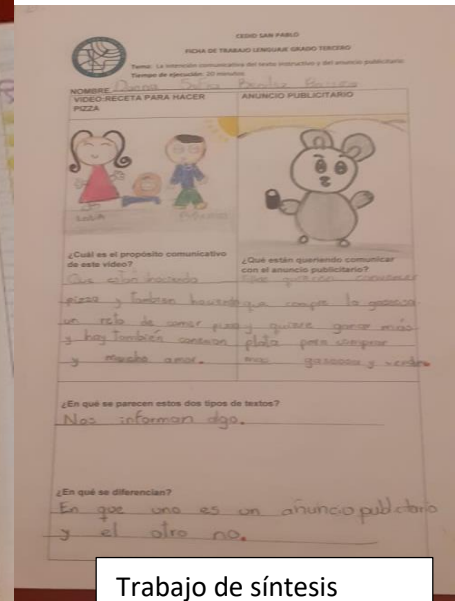
## EVIDENCIAS: Rejilla Lesson Study Ciclo cinco



Primera parte de la clase  
ciclo v



Adaptación rutina de  
pensamiento veo – pienso – me  
pregunto



Trabajo de síntesis

## Anexo 10. Rejilla Lesson Study: ciclo seis

### Universidad De La Sabana - maestría en Pedagogía

#### Investigación sobre la Práctica de Enseñanza ciclo 6° -Lesson Study

Estudiante - Profesor investigador:			Area <b>Matemáticas</b>	Nivel	Primaria - grado tercero.		
<b>Asesor: Gerson Maturana Moreno</b>	Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).	<p>Reconocimiento de su propia Práctica de Enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica.</p> <p>Determinación de un foco de estudio, diseño y planeación de la investigación sobre su propia Práctica de Enseñanza como objetos de análisis desde su quehacer cotidiano como estudiante-profesor.</p> <p>Evaluación colaborativa de la Práctica de Enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática.</p> <p>Apropiación metodológica de la Lesson Study a partir de las acciones de planeación, implementación, evaluación y reflexión sistemática de una Práctica de Enseñanza como estrategia de transformación y desarrollo profesional.</p>					
<p><b>Foco:</b> La evidencia en la planeación de la Práctica de Enseñanza y su importancia en el contraste, evaluación de los aprendizajes y el soporte de la investigación.</p>							

FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
Nº	Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera como se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones.	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento o del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
1	Planteamiento del propósito de la clase.	Encontrar referentes de calidad y metodológicos que orienten de mejor manera el proceso para llevar a cabo un ejercicio estadístico centrado en la habilidad para comunicar y clasificar.	Para esta actividad se centró el propósito en el proceso de comunicación planteado desde los estándares curriculares para matemáticas: representar un contenido matemático de diferentes maneras,	Para la adaptación de la rutina veo - pienso -me pregunto, se hizo a partir de la observación de una imagen. Los estudiantes contestaron en una hoja las preguntas: ¿Qué puedes decir de lo que ves?; ¿qué te preguntas acerca de lo que ves? A medida que los estudiantes escribían, se	Para evaluar el cumplimiento del propósito de clasificación, a partir de un conjunto de datos, se encontró: al iniciar la actividad algunos estudiantes no se fijaban en los detalles y solo expresaban que veían una gráfica de barras, pero luego a medida que se acercaban y se	Planeación ciclo seis.	La búsqueda de referentes de calidad para la planeación de la clase ayudó a comprender los procesos matemáticos, tales como la comunicación y la modelación como procesos fundamentales a trabajar en el aula de	De acuerdo a los estándares básicos de competencias para matemáticas, se proponen procesos para expresar el pensamiento; para este se trabajó la comunicación, que consiste en representar un contenido matemático de distintas formas, de la misma forma se fomenta la destreza de pensamiento de clasificación.	Acciones de mejoramiento para un próximo ciclo: plantear estrategias que alienten el interés de los estudiantes; tener en cuenta los preconcepciones o modelos mentales de los estudiantes; explicitar el diseño de las actividades de enseñanza concordantes

			así se dará lugar al desarrollo de la destreza de pensamiento o de clasificación .	podía percibir por medio de la escritura y el diálogo las diferentes explicaciones que cada uno va construyendo. Se encontró que antes se había trabajado el tema de elaboración de gráfica de barras, pero los estudiantes no habían comprendido muy bien el tema.	detenían más en la tarea de observar, los niños con sus propias interpretaciones hacían explicaciones. Entonces, a partir de esto, la profesora entendió la forma como piensan o se refieren a los elementos que observan en la imagen; lo que ayudó a construir mejores aclaraciones al respecto. Así, por ejemplo, una estudiante al referirse al de barras dice: que ve altura de las películas. Tratando de hacer relaciones de las películas con la cantidad de personas que prefieren cierta película.		forma permanente.		con los objetivos y metas de comprensión; considerar a los estudiantes con dificultades de comprensión; generar conflicto cognitivo; plasmar en la planeación la manera sobre cómo están aprendiendo los estudiantes; describir la manera como se les retroalimenta y la forma como se les da apoyo para que aprendan; explicar la manera como atenderá al progreso y la calidad de aprendizaje de los estudiantes; y fomentar la autoevaluación y coevaluación.
2	desempeño de comprensión 1: adaptación de la rutina de pensamiento veo, pienso me pregunto como medio para activar	Actividad de observación e interpretación: a partir de la observación de una imagen de gráficas de	A partir de la adaptación de la rutina veo, pienso, me pregunto, con				Teniendo en cuenta que la adaptación de la rutina de pensamiento , veo,		

	y explorar los saberes previos de los estudiantes.	barras, los niños contestan de forma escrita las siguientes preguntas: ¿Qué puedes decir de lo que ves ahí?; ¿qué te preguntas acerca de lo que ves?	preguntas que equiparán los anteriores procesos, los estudiantes darán a conocer sus saberes previos e interpretación a partir de la representación gráfica de datos en una gráfica de barras.				pienso, me pregunto se hizo para explorar los saberes previos de los estudiantes, en gran medida, se logró el objetivo de explorar y activar en ellos los saberes previos. A la profesora fueron de gran ayuda para construir mejores formas de comunicar términos matemáticos, a partir del lenguaje usado por los niños.		
3	Desempeño de comprensión número 2. Descripción matemática y selección de su personaje preferido. Se entrega por pareja una ficha con seis personajes famosos de películas infantiles; se les pide a los niños que	Fotografías de los escritos de los niños: por medio de la descripción de su personaje favorito se incita a los niños a desarrollar procesos de comunicación utilizando términos matemáticos como peso,			Cuando se les pide a los niños que clasifiquen el grupo de datos recolectado a partir de la escogencia de la película preferida en el grupo de estudiantes del salón, empiezan realizando conteo de datos		Algunos niños expresan de forma clara conceptos matemáticos a la hora de describir el personaje de su preferencia; incluso algunos decían el precio en que se		



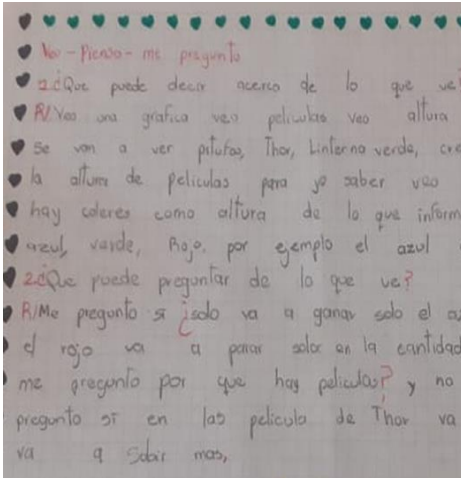
	<p>compartan en forma de diálogo con sus compañeros acerca de los atributos matemáticos de estos personajes como su peso, forma, precio que se encuentra en el mercado de juguetes, entre otros. Seguidamente a los niños se les entrega una ficha para que escriban su nombre y luego lo peguen en un cartel que irá pegado en el tablero con el nombre de los personajes de películas.</p>	<p>color, precio, entre otros. También se pretende hacer que el niño tome decisiones frente a sus preferencias. Y, a partir de datos que se visibilicen en un cartel, los estudiantes realicen diferentes procesos de clasificación y representación de datos.</p>			<p>más relevantes, el cual es número de estudiantes que escogieron cada una de las películas, pero al pedirle que realicen más formas de clasificar algunos registran los mismos datos anteriores cambiando simplemente la forma de las figuras o tablas donde estaban organizando la información. Muy pocos estudiantes buscaron otras formas de clasificación, por ejemplo, cantidad de hombres y mujeres que ven cada una de las películas; otros cuentan el total de niñas y niños entrevistados. Con este ejercicio muy sencillo de trabajar, se puede evidenciar que, a partir de este, se puede profundizar en comprensiones</p>		<p>encuentran en el mercado. Para decir cuánto podrían medir, algunos hacían estimaciones en milímetros, centímetros y otros en metros, lo que hace pensar que es necesario planear un propósito de clase para aclarar dichos conceptos.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

					que hecha de forma tradicional no hubiesen los estudiantes llegado a esas comprensiones.				
4	Ejercicio de clasificación. A partir de los datos recolectados, se les propone a los estudiantes que diseñen diferentes formas de clasificar, organizar y comunicar la información recolectada de la preferencia de los personajes de preferencia.	La clasificación es un proceso mental que permite agrupar eventos o situaciones de acuerdo con sus semejanzas y diferencias.	Los estudiantes realizarán procesos de observación y destrezas de pensamiento de clasificación, comunicando de diferentes maneras un conjunto de datos estadísticos.	Fotografías			Cuando se les pide a los niños que clasifiquen empiezan clasificando datos de acuerdo a la cantidad de estudiantes que eligieron cada una de las películas, al pedirles que buscaran más formas de clasificación, algunos empezaron a representar la cantidad en cuadros, otros con triángulos, bolas etc., pero no pasaban a representar otra forma de clasificación. Cuando se les invita a leer las semejanzas y diferencias por cada grupo de	De Sánchez, M. A. (1995), Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento, (p. 64). México: 2ªEd. Trillas, ITESM.	

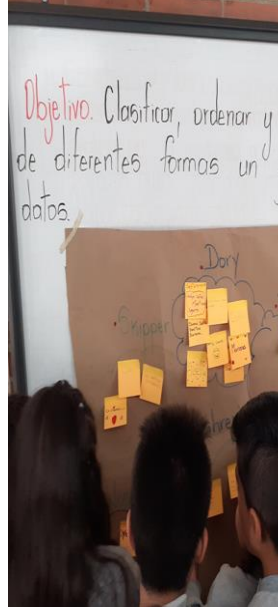
							datos notan que pueden clasificar, de acuerdo a la cantidad de niñas o de niños que escogieron cada una de las películas; luego dijeron si también podríamos hacerlo por edades.		
5	<p>Aprendo al encontrar el error. Con las diversas formas de clasificación hecha mediante los datos recolectados, los estudiantes deben elaborar con cada clasificación una gráfica de barras. Para esta explicación se les presentará un error en la elaboración de estas y los estudiantes deben encontrar el error y a partir de ahí encontrar la forma correcta de elaboración de esta.</p>	<p>A partir de la estrategia de encontrar el error, es muy valioso para las matemáticas. Usualmente, los profesores al haber experimentado estos procesos de enseñanza ya conocen qué tipos de errores suelen ser más frecuentes en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Para esta actividad se centró el propósito en el proceso de comunicación planteado desde los estándares curriculares para Matemáticas, representa un contenido matemático de diferentes maneras. Así, se dará lugar al desarrollo de la destreza de pensamiento.</p>	<p>A partir de las fotografías, se muestra, cómo, a partir del error, los estudiantes comprendieron la forma correcta de una gráfica de barras.</p>	<p>Realizar explicaciones pidiendo a los estudiantes que descubran posibles errores permite aclarar de forma más sencilla un procedimiento.</p>		<p>Cuando se dan explicaciones y se prevé los posibles errores que pueden aparecer en la construcción de las gráficas de barras, los estudiantes, empiezan a construir sus propias explicaciones y comprenden de mejor forma una instrucción. En el ejercicio, algunos estudiantes tuvieron errores a la hora de representar los datos en</p>	<p>Neus Sanmartí, (2000) en <i>El error en el proceso de enseñanza</i>, sugiere estimular la expresión del error mediante un clima de aula no amenazador, donde no exista ese sumergimiento al fallo, que toda cultura castiga por haberlo cometido. A cambio, exhorta a brindar la oportunidad a quien aprende, para que pueda participar con libertad; donde sienta que sus ideas son escuchadas, donde pueda desarrollar capacidades, que propendan por la superación de estos obstáculos.</p>	<p>La clasificación es un proceso mental que permite agrupar personas, objetos, eventos o situaciones con base en sus semejanzas y diferencias; es una operación epistemológica fundamental de Sánchez, M. A. (1995), Asimismo, desarrollo de habilidades de pensamiento; procesos básicos del pensamiento, (p. 64). México: 2ªEd. Trillas, ITESM.</p>

							la gráfica, elemento que será tomado para empezar a trabajar sobre el error como una forma de aprender en las matemáticas		
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

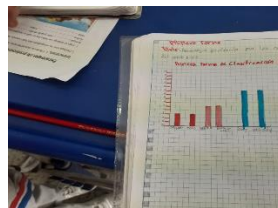
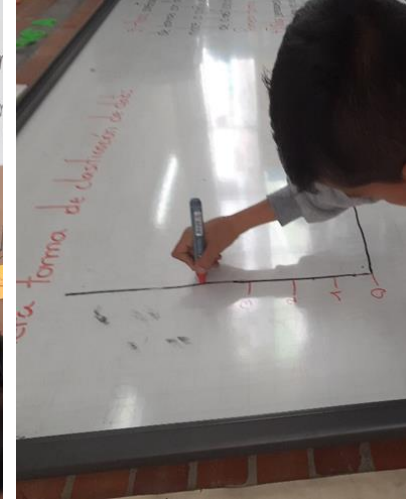
Adaptación de la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto



Recolección de datos



El error como herramienta de aprendizaje: Corrección de la elaboración de una gráfica de barras.



Producción síntesis final: formas de clasificación de datos



Nº	Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectaron evidencias de aprendizajes y comprensiones.	Describa detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Inserte las evidencias más relevantes..	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
1	Rastreo de referentes curriculares y recursos que se pueden adaptar a la clase.	Encontrar referentes de calidad que orienten de mejor manera el proceso para llevar a cabo un ejercicio estadístico centrado en la habilidad para comunicar y clasificar.	Es una actividad inicial reflexiva que ayuda al profesor de forma estratégica a encontrar mejores formas de enseñar de acuerdo a un propósito de aprendizaje.	La planeación tiene referencias curriculares que fundamentan qué debería aprender un estudiante de grado tercero en ciencias naturales.				De.	
2	Desempeño exploratorio: escucha apreciativa y exploración de saberes previos con conceptos claves para la clase.	Establecer un ambiente de aprendizaje cómodo que motive el aprendizaje y hacer conexión de saberes previos de los estudiantes con nuevos conceptos.	La escucha apreciativa que propone Beauchet, (s.f.), se propone a partir de sonidos de la naturaleza; trasladando así a los estudiantes a lo que sería los sonidos que se pueden escuchar en un ecosistema. Primero los niños	El estudiante lista los sonidos de la naturaleza que identifica después de haber realizado una escucha apreciativa.	Fue interesante para los estudiantes la actividad de escucha a partir de un audio de ruidos de la naturaleza mediante la escucha apreciativa de los sonidos de la naturaleza, se evidenció curiosidad e interés en los estudiantes. La profesora retomó lo registrado	Activación de saberes previos: Se establece conexión con los preconceptos de los estudiantes acerca de los ecosistemas y los relaciona con nuevos conceptos que se trabajaron a lo largo de la clase.	En gran medida se cumple con el objetivo de la actividad puesto que facilita el reconocimiento de las ideas previas de los estudiantes y se hace una conexión con conceptos nuevos,		

			escuchan los sonidos hasta el final y, al terminar el audio, listan los sonidos escuchados en este.		en el cuaderno por los niños a través de la pregunta: ¿Qué encontraron en la visita al ecosistema	La profesora establece conceptos claves a trabajar.	claves en el proceso de aprendizaje.		
3	2. Desempeño de investigación guiada: explicación magistral utilizando fotografías de humedales de Bogotá y el cuento "Salvem los humedales" y rutina círculos de puntos de vista.	Desarrollar una relación empática con la naturaleza.	A partir de la observación de un ecosistema (humedal), los estudiantes reconocen los diferentes elementos que actúan en este.	La rutina de pensamiento, el círculo de puntos de vista presenta el punto de perspectiva que imagina el estudiante.	La profesora mostró a los estudiantes fotografías de humedales de Bogotá e inició la narración del cuento <i>Salvem los humedales</i> de Núñez (2013), con estrategias para narrar de forma llamativa (gestos, expresiones, tonos de voz e interacción con los personajes) para mantener la atención y el interés de los estudiantes durante la actividad. Una vez terminada la narración del cuento, la profesora invitó a los niños a tomar posición con un personaje de la historia. A partir de la visualización de ese personaje, se debía dibujar, imaginar, pensar y preguntar desde la perspectiva de dicho	El cuento que ilustra los principales problemas ambientales de los humedales unido a la rutina de pensamiento Círculos de puntos de vista de Richard et al. (2014) "identifica diferentes perspectivas que pueden estar presentes o que se ven afectadas por lo que acabas de leer, observar o escuchar" p.241	Los estudiantes se involucran de forma muy acertada con los seres de naturaleza asumen la posición de un animal, planta o factores de los ecosistemas como agua, luz, temperatura). Deben imaginar qué puede estar preguntándose ese ser que seleccionó.  -Para esta parte de la rutina, los niños dibujaron en una hoja blanca y de forma creativa el punto de vista seleccionado, luego escribieron lo que de	<b>De acuerdo a RICHHART, CHURCH Y MORRISON, (2014)</b>  "esta rutina está enfocada a la toma de perspectiva" p.251  <b>De acuerdo a Marzano, (2005)</b>  "EL análisis de perspectivas es el proceso de identificar perspectivas múltiples acerca de una cuestión y examinar las razones o La lógica detrás de cada una. Dicho en términos más simples, es el proceso de describir Las razones	

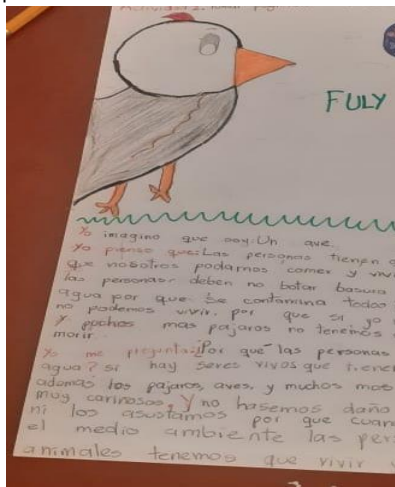


					<p>personaje; esto permitió a los estudiantes establecer una relación de empatía con los otros seres de la naturaleza.</p>		<p>acuerdo a su posición podría estar pensando. Posteriormente, imaginan ¿qué podría estarse preguntando ese ser del que tomó su punto de vista?.</p> <p>Esta fue una actividad muy interesante que motivo a los estudiantes a indagar acerca de la función de los seres de la naturaleza a del cual tomaban posición.</p>	<p>de los diferentes puntos de vista” p.178 .</p>	
4	<p>3. Desempeño de síntesis: comunicar con base en dos preguntas: ¿Por qué es importante cuidar los humedales?, ¿qué efectos puede traer una problem</p>			<p>Fotografías</p>	<p>con el desempeño de síntesis para lo que se instauraron dos actividades de las cuales cada estudiante decide cuál realizar. La primera era realizar un afiche publicitario, en el que se explique por qué es importante la</p>		<p>...</p>		

	ática ambient al?				conservació n de los humedales; la otra actividad consistió en, a partir de una problemátic a ambiental, explicar las causas de dicha problemátic a con los efectos que esto producirá a nivel ambiental.				
5									

### EVIDENCIAS: REJILLA LESSON STUDY CICLO SIETE

Rutina de pensamiento: circulo de puntos de vista



Rutina de pensamiento: circulo puntos de vista



Producción de síntesis: causas y efectos de la contaminación ambiental

