

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Apropiación Del Modelo Pedagógico Social Cognitivo En La IED San Antonio
De Tausa, Cundinamarca**

**Raúl Ernesto Franco Cárdenas
Deccy Aurora Martínez Roncancio
Rafael Antonio Otálora Casallas
Gustavo Eduardo Villamil Lote**

**Universidad De La Sabana
Facultad De Educación
Maestría en Pedagogía
Chía
2017**

**Apropiación Del Modelo Pedagógico Social Cognitivo En La IED San Antonio
De Tausa Cundinamarca**

**Raúl Ernesto Franco Cárdenas
Deccy Aurora Martínez Roncancio
Rafael Antonio Otálora Casallas
Gustavo Eduardo Villamil Lote**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Pedagogía**

**Mg. Fabián Ernesto Cruz Becerra
Director**

**Universidad De La Sabana
Maestría en Pedagogía
Facultad De Educación
Chía
2017**

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de jurado

Chía, julio 10 de 2017.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, su comprensión y colaboración. Gracias a todos por estar siempre ahí, cuando más necesitamos de su respaldo.

Los autores.

Agradecimientos

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Directivos y Docentes de la Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía, por albergarnos en su claustro y compartir con nosotros sus saberes en aras del avance de la profesionalización docente.

Los directivos de la Institución Educativa Departamental San Antonio del municipio de Tausa Cundinamarca, por su colaboración en el desarrollo de esta investigación. De manera especial a los y las estudiantes de cada una de las sedes donde ésta se adelantó, sin su participación no se hubiese llevado a feliz término.

Mg. Fabián Ernesto Cruz, director del proceso investigativo, por el tiempo que nos dedicó, por su buena disposición y por sus sabias indicaciones.

Todos quienes, de una u otra forma, contribuyeron para llevar a feliz término esta investigación.

Contenido

	Pág.
Introducción	10
CAPÍTULO I	13
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Antecedentes del Problema	13
1.2 Justificación	21
1.3 Pregunta de Investigación	24
1.4 Objetivos de Investigación	24
1.4.1 Objetivo General	24
1.4.2 Objetivos Específicos	24
CAPÍTULO II	25
2. REFERENTES TEÓRICOS	25
2.1 El Estado del Arte	25
2.1.1 Antecedentes Internacionales	25
2.1.1.1 Modelo Pedagógico	25
2.1.1.2 Aprendizaje Basado en Problemas	29
2.1.2 Antecedentes Nacionales	29
2.1.2.1 Modelo Pedagógico	29
2.1.2.2 Modelo Pedagógico Social Cognitivo	32
2.1.2.3 Aprendizaje Basado en Problemas	34
2.1.3 Antecedentes Locales	35
2.2 Marco Conceptual	36
2.2.1 Referentes teóricos iniciales del MPSC	36
2.2.2 Referentes teóricos que respaldan las categorías de investigación	39
2.2.2.1 Categoría de enseñanza	39
2.2.2.2 Categoría de aprendizaje	44
2.2.2.3 Categoría de pensamiento	50
CAPÍTULO III	61
3. METODOLOGÍA	61
3.1 Enfoque	61
3.2 Alcance	62
3.3 Diseño	62
3.4 Población y Muestra	64
3.4.1 Contexto Institucional	64
3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	68
3.6 Categorías de Análisis	70
CAPÍTULO IV	75
4. CICLOS DE REFLEXIÓN	75
4.1 Ciclos de Reflexión del Equipo Institucional	75

4.2 Propuesta de Intervención	78
4.2.1 Título	78
4.2.2 Presentación	79
4.2.3 Objetivos	79
4.2.4 Carácter Innovador de la Propuesta	79
CAPÍTULO V	84
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	84
5.1 Análisis de Resultados	84
5.2 Análisis de los resultados	127
5.2.1 Reflexión Desde La Experiencia Del Colectivo Investigador	131
5.2.2 Evaluación de la Metodología ABP según Rúbrica	134
5.3 Conclusiones	137
5.4 Recomendaciones	140
5.5 Aprendizajes Pedagógicos y Didácticos Obtenidos	140
5.6 Preguntas que emergen a partir de la investigación	141
CAPITULO VI	143
6. REFERENCIAS	143
CAPITULO VII	152
ANEXOS	152
7.1 Ciclos de reflexión de cada aula	232
7.2 Lista de tablas, imágenes y gráficas	282
7.3 Trabajos de los estudiantes, fotos	285

Resumen

El modelo pedagógico representa para la institución educativa el conjunto de principios orientadores que definen una apuesta de comprensión de lo que implica un proceso formativo en la escuela. Empero, en la Institución Educativa “San Antonio” del municipio de Tausa, Cundinamarca, no se hace evidente la apropiación y uso del Modelo Pedagógico Social Cognitivo (MPSC)¹, el cual es la base del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para orientar las prácticas de aula. Esta situación, entonces, se transforma en una problemática institucional que genera un avance poco coherente en las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la institución educativa.

Lo anterior fue el punto de partida del presente trabajo, pues tuvo como finalidad establecer el alcance que generó la apropiación del MPSC a través de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)² como estrategia en las prácticas de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la mencionada institución. De este proceso, también es importante resaltar aquellas acciones que llevaron a la construcción de conocimientos y mejores aprendizajes tanto de los estudiantes como de los docentes.

La investigación permitió concluir que a través de la implementación de la metodología ABP se pudo aterrizar el MPSC. Lo cual produjo una transformación del proceso de formación tanto en los estudiantes como en los investigadores, es decir que se comprendió una nueva manera de desarrollar el proceso de enseñanza lo cual impactó decididamente tanto en el aprendizaje del estudiante como en el desarrollo de su pensamiento.

Palabras clave: Modelo Pedagógico Social Cognitivo, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), apropiación, metodología, prácticas de aula.

¹ En adelante citado con la sigla (MPSC)

² En adelante citado con la sigla (ABP)

Abstract

The pedagogical model represents for the educational institution a fundamental academic and didactic resource in the advance of teaching-learning practices for the construction of knowledge and development of students' thinking. However, the appropriation and the use of the cognitive social model, which is the basis of the Institutional Educational Project, PEI, is not evident at the "San Antonio" Educational Institution located in the municipality of Tausa, Cundinamarca, to guide classroom practices, which in turn creates an institutional problem since it generates little coherent progress in the teaching-learning experiences that are carried out in the institution.

This was the starting point of the present research that aimed to establish the scope of the cognitive social pedagogical model by means of the methodology based on problem-based learning (PBL) as a strategy for the appropriation in the classroom practices of the teachers of the Lagunitas and Páramo Bajo of the forementioned institution. It highlights the actions that led to the construction of knowledge and better learning of both students and teachers.

The research allowed to conclude that, based on innovative actions put into action within the school context, the classroom experiences were reformed and enriched by a transformative didactic design that contributed to improve the interiorization of the cognitive social pedagogical model.

Keywords: Cognitive social pedagogical model, Problem based learning (PBL), appropriation, methodology, classroom practices.

Introducción

En este apartado se presentan los capítulos que constituyen la investigación. Cada uno de ellos aborda desde diferentes momentos el mismo propósito: establecer con precisión el alcance que genera la apropiación del modelo MPSC mediado por la metodología ABP, en las prácticas de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa.

Ahora bien, la necesidad de establecer el alcance de dicha apropiación se encuentra directamente relacionada con las falencias observadas durante la investigación en cuanto a la puesta en práctica del MPSC. A esta afirmación se llegó luego de realizar un diagnóstico aplicado a estudiantes y docentes en el cual se expresan las incoherencias existentes entre lo que teóricamente se establece en el PEI, lineamientos de este modelo pedagógico, y lo que este último representa en la realidad de las prácticas educativas que se adelantan en las sedes escolares de la institución.

A partir de estos argumentos, se precisaron la necesidad e importancia de adelantar una indagación que desde la perspectiva de la Investigación Acción permitiera identificar los componentes de dicha problemática y determinar cómo estos inciden en el hecho de que no se apropie e implemente el MPSC en las prácticas de aula. A su vez, esto permitió comprender con exactitud las tensiones entre, si se quiere, la teoría señalada en el PEI y la práctica pedagógica de cada educador; aspectos que sin duda al ser precisados permitieron redireccionar el actuar docente, pues lo dotaron de insumos valiosos que optimizan los procesos de enseñanza.

Metodológicamente el trabajo se realizó bajo los parámetros de la investigación cualitativa y el diseño de la Investigación Acción, gracias a las cuales se aplicaron diversos instrumentos para la recolección de la información, siendo la observación, la entrevista y el grupo focal los que se emplearon en este caso para profundizar en las particularidades de la problemática objeto de análisis.

En el primer capítulo se exploran algunas ideas sobre el problema de investigación, se presenta la reseña de los antecedentes del tema de estudio para destacar que corresponde a la Institución Educativa estipular en el PEI la existencia del modelo pedagógico, el cual debe ser resultante de la construcción colectiva a partir de discusiones de fondo sobre enfoque educativo, tipo de estudiante que se pretende formar, relaciones docentes-estudiantes y concepción de conocimiento. Aun así, y a pesar del compromiso de los docentes en ajustar sus prácticas a estas estipulaciones, es evidente que ello no se cumple en su totalidad puesto que lo que se hace por parte de la mayoría de docentes es la aplicación de prácticas de otros modelos, lo cual no da claridad al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. A estas afirmaciones se llegó luego de implementar algunos instrumentos que aportan criterios de directivas, docentes y estudiantes. También hace parte de este apartado la pregunta, los objetivos y la justificación de la investigación.

El segundo capítulo da cuenta de las posturas teóricas en las cuales se sustenta el proceso de indagación: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Categorías en las que se insertan las subcategorías referidas a planeación, evaluación de la enseñanza, transversalidad, situaciones contextuales, trabajo colaborativo, evaluación formativa, apropiación del concepto de modelo pedagógico institucional y modificación de la práctica.

El tercer capítulo corresponde a la metodología, en él se definen: el tipo de estudio, la descripción de la población y la muestra y se explican las técnicas e instrumentos para la recopilación de la información. Es decir, se contempla el diseño del proceso investigativo o lo que es lo mismo, el plan de acciones para dar respuesta a la pregunta de investigación; se traza la ruta que el colectivo de investigación sigue para alcanzar los objetivos propuestos, así como los procedimientos para la recolección y análisis de la información.

En el cuarto capítulo se da cuenta de las reflexiones construidas por cada uno de los integrantes del colectivo de investigación, en coherencia con los diferentes momentos que se trabajaron durante el proceso de indagación.

El quinto apartado hace referencia a la presentación de resultados que se derivan del análisis de la información. Mediante este último procedimiento se dio respuesta a la pregunta de investigación a partir de los análisis requeridos para interpretar de manera objetiva la información obtenida mediante instrumentos que fueron validados previamente por Ingrid Anzelin profesora de investigación de la Universidad de La Sabana y Fabián Cruz asesor del proyecto de investigación. Se exponen las conclusiones que resultaron del proceso adelantado para dar respuesta al problema de investigación. De igual manera, se plantean el conocimiento generado, el impacto, las recomendaciones y acciones a seguir. Contexto que presenta un reporte general del proceso efectuado.

Finalmente, en el capítulo seis se presentan los listados de referencias bibliográficas que fueron tenidas en cuenta como soporte para abordar el tema de estudio. Por su parte en el capítulo siete, se presentan los anexos que contribuyen a un mejor entendimiento de las acciones desarrolladas, también se encuentran los ciclos de reflexión de cada aula, las listas de tablas y gráficas, además de las evidencias del proceso adelantado.

CAPITULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes Del Problema

El MPSC fue definido por la IED San Antonio en el año 2012 mediante un trabajo institucional que se realizó en cuatro etapas así: la primera etapa en la cual el grupo de docentes y directivos realizaron un acercamiento teórico al concepto de modelo pedagógico y a las diferentes opciones que existen y que permiten responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?. En este trabajo fueron tenidos como referentes los planteamientos de Flórez (1994) en su texto la pedagogía del conocimiento.

Una segunda fase, consistió en identificar la existencia de un modelo tradicional que se define como “un método básico de aprendizaje academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores y el maestro como autoridad” (Moreno y Contreras, 2012, p. 47), dicho modelo guía las prácticas docentes en la institución. Afirmación que se sustenta con la información obtenida de una encuesta sobre el quehacer en el aula, implementada al grupo de docentes.

En la tercera etapa, se contó con la participación de un experto en modelos pedagógicos, quien desarrolló un trabajo orientado a: Definir el concepto de ser humano que se pretende formar; Describir las experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo; Inclusión de contenidos curriculares según la definición de ser humano que se quiere formar; además de los métodos y técnicas de enseñanza que puedan utilizarse tanto en diversas prácticas educativas como en la forma de evaluar.

Como resultado del apoyo del experto se encontró la existencia de dos perspectivas pedagógicas al interior del grupo de docentes: una de carácter cognitiva que privilegia la apropiación de instrumentos de conocimiento en los procesos educativos para asegurar una

interpretación de la realidad y otra de carácter social, que propone el desarrollo de las capacidades e intereses del estudiante, el cual está influido por la sociedad, por la colectividad y la educación, aspectos íntimamente unidos para garantizarle el conocimiento.

Un cuarto momento correspondió al trabajo práctico de los docentes en relación con estrategias metodológicas de carácter activo usualmente utilizadas en el trabajo de aula. Finalmente, en una jornada pedagógica se retomó y analizó cada uno de los elementos positivos de los momentos que se mencionan, a través de los cuales se hizo la elección del “Modelo Pedagógico Social Cognitivo”, que “propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno, influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar el conocimiento científico-técnico” (Moreno y Contreras, 2012, p. 57)

Al retomar lo anterior, se definieron criterios que iban a regular las prácticas pedagógicas según el MPSC, asociado al conjunto de acciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera del aula. De ahí que los docentes de la institución se comprometieran a desarrollar su labor en aula según este enfoque, no sin dejar de reconocer que es la representación de una perspectiva o paradigma pedagógico que puede coexistir con otros modelos que simultáneamente pueden orientar el quehacer en el aula

Aún así, en las experiencias cotidianas este compromiso no es visible, lo cual se considera una problemática que como tal, surge a partir de una conversación del colectivo investigador para tratarla como un aspecto común en las aulas; por lo que el problema elegido como tema de estudio, sea producto de la reflexión sobre las propias prácticas al reconocer que el modelo pedagógico institucional tal como se contempla en el PEI (2012), se enfoca a promover varias estrategias pedagógicas que permiten el desarrollo continuo de las capacidades y destrezas para potencializar el aprendizaje y brindar al estudiante la posibilidad de desarrollar procesos cognitivos y afectivos en diferentes contextos.

Si bien en el PEI se establece un modelo pedagógico sustentado en la perspectiva teórica social cognitiva, lo que se evidencia en la realidad del trabajo en el aula, es que dicho modelo no se lleva a la práctica. Situación que se analizó por medio de la observación y la encuesta a grupos focales, herramientas dirigidas tanto a estudiantes como a docentes con la intención de identificar las limitaciones existentes en torno a la praxis del modelo enunciado y también para ratificar las apreciaciones expresadas.

La anterior afirmación estuvo respaldada por la implementación de algunos instrumentos que se diseñaron desde el seminario de investigación con la aprobación de la docente titular, para su respectiva aplicación, cuyo objetivo fue el de construir un diagnóstico previo en relación con las situaciones que evidencian la no apropiación del MPSC en la I.E.D. San Antonio. Fue de esta manera como en primera instancia se hizo uso de la observación asociada a “la búsqueda deliberada y controlada de hechos y fenómenos, bajo ciertas condiciones previamente determinadas” (Benguría et. al, 2010, p. 4), lo que en el contexto permitió caracterizar las prácticas pedagógicas del docente para determinar su afinidad con el modelo pedagógico social cognitivo; a tal fin, se observaron aspectos relacionados con el rol del docente y el rol del estudiante en sus actividades diarias. Dichos roles fueron registrados en el Diario de Campo de forma descriptiva para luego ser interpretados (Ver Anexo 1).

También se aplicó una encuesta a los docentes en búsqueda de las concepciones que tienen acerca del modelo pedagógico y su aplicabilidad. (Ver Anexo 2); a través de aquella, afirmaron que sabían que la institución contaba con un modelo pedagógico pero desconocían sus particularidades y consecuentemente, no lo ejecutaban en la práctica, por lo que el resultado era una mezcla difusa de diferentes paradigmas donde primaba el modelo tradicional característico por un “(...) predominio del aprendizaje academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores” (Moreno y Contreras, 2012, p. 48).

Se dirigió otra encuesta en la cual participaron veinte estudiantes de educación básica y media, para conocer desde su perspectiva la forma como los docentes orientan las prácticas pedagógicas en las distintas áreas (Ver Anexo 3). En la matriz a continuación, se presenta de manera sintetizada la información obtenida a través de los instrumentos mencionados.

Tabla 1. Diagnóstico previo del problema de investigación según estudiantes.

Pregunta	Propósito	Hallazgos	Interpretación
1. Mencione el paso a paso del proceso que el docente realiza en el desarrollo de sus clases	Identificar el proceso metodológico que el docente desarrolla en el aula de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo de inicio de clase • Revisión de tareas • Da a conocer el tema a trabajar (título) • Dictado del concepto del tema • Asignación de ejercicios o talleres para ser realizados por los estudiantes • Desarrollo de guías de libros. • En ocasiones se evalúa el tema trabajado en clase. • Asignación de tareas 	<p>Las respuestas de los estudiantes convergen en que el proceso metodológico llevado por el docente es cotidiano, de carácter tradicional, ya que desarrolla la misma rutina para todas las clases. Se interpreta que el rol del docente en tal sentido, desaprovecha los aportes teóricos del modelo pedagógico institucional, y se incide en acciones como las que Pablo Freire (2002) señala para referirse a estas limitaciones en el aula cuando advierte: “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”. Lo anterior se puede evidenciar en los hallazgos de 39 encuestas a alumnos de distintas niveles de la Institución Educativa Departamental San Antonio del municipio de Tausa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los hallazgos de la encuesta aplicada (instrumento primario de recolección de información³), se pudo inferir que los comentarios de los estudiantes convergen en señalar la existencia de procesos rutinarios que llevan al acto de enseñar hacia una actividad de repetición con influencia negativa en las motivaciones, intereses, necesidades y expectativas del educando. Lo anterior hizo evidente la falta de conocimiento teórico y práctico del MPSC por parte de los docentes de la IED San Antonio.

Para profundizar en el reconocimiento de las limitaciones presentadas, se diligenció una encuesta con docentes cuyos resultados son los expuestos en la siguiente matriz.

Tabla 2. Diagnóstico previo del problema según docentes.

Pregunta	Propósito	Hallazgos	Interpretación
1. ¿Cuál es el modelo pedagógico institucional?	Precisar si los docentes reconocen el nombre del modelo pedagógico de la institución.	No responden (8 docentes). Socio crítico (1 docente) No se tiene conocimiento (1 docente). Humano cognitivo (1 docente) Constructivista (1 docente) Social cognitivo (8 docentes)	Cerca del 70% de los docentes desconoce el nombre del modelo pedagógico de la Institución Educativa Departamental San Antonio del municipio de Tausa, pese a que la gran mayoría de ellos se hizo partícipe del proceso de selección del mismo: es evidente que no lo recuerdan.
2. ¿Qué concepción tiene del modelo pedagógico institucional?	Especificar la concepción que en el contexto prima acerca del modelo pedagógico.	Es un derrotero que nos sirve de guía. Es adecuado para el tipo de contexto. Es crítico frente a la realidad social. Exige un buen nivel académico. Inspirado en la pedagogía conceptual. Enfatiza en el modelo lector óptimo. Es una gran herramienta teórica con fundamento. Enfoca en la parte pedagógica social. Es importante porque permite el buen comportamiento y respeto a los valores humanos.	Los aportes dados por los docentes son pertinentes, aunque es notoria la diversificación de conceptos que están direccionados a distintas corrientes pedagógicas, sin centrarse en los postulados fundamentales del modelo social cognitivo.

³ La encuesta consistía en 5 preguntas que pretendía conocer las perspectivas de los estudiantes sobre la práctica docente.

Trabaja el aprendizaje significativo.
Busca la formación de estudiantes responsables en el sector productivo.

<p>3. ¿Cómo evidencia en su práctica pedagógica la aplicabilidad del modelo pedagógico institucional?</p>	<p>Establecer la visión que prevalece en la relación con la aplicabilidad del modelo pedagógico en el aula.</p>	<p>En el comportamiento de los estudiantes y en la comunidad en general. En el contraste con la actualidad. En el trabajo colaborativo y cooperativo. En cada práctica de aula. En la interacción de lo humano con lo tecnológico. En el manejo de la autonomía. En las actividades lúdicas, talleres creativos. En el manejo de un currículo flexible. En espacios para que los estudiantes desarrollen habilidades. En la forma de preparar y desarrollar las clases.</p>	<p>Es notorio que el docente no conoce los elementos y características propias del modelo pedagógico social cognitivo, según se evidencia en sus afirmaciones; esto lleva a explicar las carencias de un sustento teórico que permita direccionar el rol del educador hacia metas propias del modelo institucional; por el contrario, se expresa una mezcla de otros modelos lo cual lleva a concluir la existencia de debilidades en el reconocimiento del modelo institucional y por ende, las debilidades en la práctica educativa.</p>
<p>4. ¿Cómo percibe usted en la práctica pedagógica de sus colegas, la aplicabilidad del modelo pedagógico institucional?</p>	<p>Determinar acciones que evidencian o no, la aplicabilidad del modelo pedagógico social cognitivo.</p>	<p>Se enfoca en dar los temas para cumplir el plan de estudio. No se lleva al estudiante más allá de un simple tema. Se aplica el enfoque productivo. No conozco el desarrollo de las prácticas de mis compañeros. Cada docente maneja una planeación que puede sustentar de acuerdo a sus saberes. Trabajo por proyectos. No todos utilizan la transversalidad en proyectos pedagógicos. Algunos colegas emplean el laboratorio, videos y sacan los niños del salón. Cada docente apropia modelos de acuerdo a sus necesidades y características La mayoría de las clases son magistrales, tradicionales, tanto en el manejo de la temática como en la misma organización del aula. Se ciñen al plan de área a los contenidos y no a los</p>	<p>Desde la mirada de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas de los colegas, se puede evidenciar que hay una recurrente tendencia a orientar las clases de forma tradicional, dando principal énfasis a disponer los temas que están en los planes de estudio que deben ser acatados de manera obligatoria por parte de los docentes. Si bien es cierto que hay normas y políticas para acoger, también lo es, que éstas no representan un distanciamiento de los parámetros institucionales y por lo mismo, el modelo pedagógico materializa uno de estos aspectos que se han de contemplar en la práctica para hacer de ésta un verdadero proceso formativo en el aula de clases.</p>

Fuente: elaboración propia.

Para concretar, y en coherencia con la información antes expuesta, los antecedentes de la problemática que hace parte del tema de estudio resultan de la realización de la entrevista a grupos focales con la participación de los estudiantes y de la encuesta a docentes, adaptada para conocer desde sus criterios sobre el modelo institucional. Por medio de estas acciones se corroboró que las prácticas de aula no se enmarcan en el modelo pedagógico que se especifica en el PEI, lo que también revela el desconocimiento de los componentes que conciben, direccionan y dirigen la educación que en estas sedes escolares se imparte. Así se expresó por parte los docentes, quienes ratificaron las inconsistencias y vacíos latentes entre el conocimiento de teorías que explican el modelo institucional y su quehacer pedagógico. Esto último también representa la omisión de condiciones esenciales sobre la relación teoría y práctica como razón de ser de la enseñanza en el aula, según lo plantea Pérez (2002) “en el centro es preciso coordinar a los profesores y las actividades que deben configurar un estilo educativo congruente” (p. 266). Es decir, que si las actividades pedagógicas no tienen coherencia con las teorías que deben sustentarlas, no se generará nunca la interconexión con el reto de una educación con calidad.

Con lo expuesto hasta aquí se evidencia que existen razones para afirmar que el modelo pedagógico no se ha apropiado como corresponde en el contexto de aula a nivel institucional. No obstante, para ahondar más en estas apreciaciones y lograr un diagnóstico más objetivo en torno a esta problemática, se realizaron las observaciones correspondientes para la obtención de los diarios de campo (Ver Anexo 1), a través de los cuales se visualizó la forma como los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo orientan sus prácticas pedagógicas siguiendo directrices que no son contempladas en los lineamientos teóricos que particularizan el modelo en mención.

Bajo estos parámetros, y haciendo un análisis de los registros de diario de campo, se evidenció que los docentes asumen posturas tradicionales al momento de orientar su práctica. Es así que la mayor parte del tiempo son los encargados del discurso, el estudiante asume una

posición pasiva y receptiva, cumple órdenes, prima el trabajo individual sobre el colectivo, hay poca participación, es notorio el empleo de recursos tradicionales como tablero, cuaderno y texto guía, como también son visibles el dictado y la copia.

Estas acciones expresan vacíos en relación con el uso adecuado de métodos y recursos coherentes con “el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno” (Moreno y Contreras, 2012, p. 57). Una consideración especial sobre los recursos didácticos y pedagógicos, es la que permite verlos como grandes aliados del proceso formativo, esto es, “como soportes que almacenan y difunden contenidos, influyen, condicionan y predeterminan el lenguaje de los mensajes y, consecuentemente, la misma información contenida” (Revista Digital Profesionales de la Educación, 2009, p. 2.). Sin embargo y a contracorriente, el manejo inadecuado de los mismos por parte de muchos docentes de la Institución redundan no sólo en que no se transforman, innovan o mejoran los aprendizajes, sino que se restringen o limitan posibles situaciones y ambientes de aprendizaje en los que probablemente educandos y educadores lograrían los mejores resultados en sus respectivas experiencias de aula.

Como se viene argumentando, es evidente que en la realidad de las aulas no se evidencia apropiación del contenido teórico que se contempla en el PEI con respecto al componente pedagógico. Una evidencia de esto consiste en que las prácticas educativas son desarrolladas obviando los lineamientos teorizantes de dicho modelo; lo que redundan en el desaprovechamiento de los beneficios que éste ofrece a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, pasar por alto la teoría como sendero de desarrollo institucional significa en este caso un total desconocimiento tanto de los acuerdos colectivos sobre el MPSC, como “...la construcción de educación con calidad, puesto que el quehacer pedagógico va en coherencia con el modelo pedagógico institucional y debe existir conciencia de los enfoques pedagógicos que lo sustentan” (Barajas, 2013, p. 14). Por lo tanto, mientras no haya una propuesta de intervención para el cambio, se continuará la labor educativa bajo parámetros de

procesos tradicionales que obstaculizan el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, lo que se ve reflejado en el bajo desempeño en las Pruebas de Estado.

De no dar solución a esta problemática, se continuará en ausencia de un referente que permita determinar si el modelo pedagógico que se formula en el PEI es acorde con las necesidades y expectativas institucionales. De igual manera, no habrá acercamiento a una experiencia que faculte al cuerpo docente para reconocer las bondades que brinda el modelo al quehacer pedagógico en beneficio de la comunidad escolar. Tampoco se tendrá la posibilidad de asumir la práctica educativa desde la base de estrategias contextualizadas que den sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, fue vital el desarrollo de esta investigación, ya que sin duda aportó a una consolidación de criterios y fines educativos que cambiaron significativamente las prácticas pedagógicas tradicionales por una propuesta de enseñanza enmarcada en el MPSC.

1.2 Justificación

En los numerales anteriores se presentó la definición del problema que se asumió como referente para adelantar la presente investigación, teniendo en cuenta que es un tema relevante, en cuanto se persigue particularizar la interacción práctica docente y MPSC según se contempla institucionalmente, pero que en las sedes escolares mencionadas no es visible del todo. Esta es una de las principales razones por las que se consideró importante adelantar el proceso de indagación, a la que se sumaron otras como las que se exponen a continuación.

El Ministerio de Educación Nacional (1994) establece que “las instituciones educativas poseen autonomía para elegir la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos” (Art. 14 de Decreto 1860), norma a partir de la cual se faculta a las instituciones para adoptar el modelo pedagógico que consideren pertinente para suplir sus demandas educativas en coherencia con los requerimientos de la comunidad en la cual se inserta la escuela. En consonancia con esta directiva ministerial, la IED San Antonio de Tausa plantea en el Capítulo III, Numeral 2 referido al “Componente pedagógico” del PEI, que la adopción y

construcción del modelo pedagógico institucional denominado como “Social Cognitivo” es un sendero de desarrollo institucional en cuanto a rol del docente, rol del estudiante, estrategias, metodológicas y manera de evaluar (Florez, 1995, p.). No obstante, las prácticas de aula desconocen tanto la mirada ministerial como la mirada institucional respecto del componente pedagógico.

Por lo tanto se consideró de vital importancia para la IED San Antonio, identificar mediante esta investigación los componentes de dicha problemática y cómo inciden en el hecho de que los docentes no hayan apropiado e implementado dicho modelo en sus prácticas de aula, lo que a su vez permite, comprender con exactitud las tensiones entre la teoría que se señala en el PEI y la práctica pedagógica de cada educador.

Cabe señalar además, que la investigación se justifica porque identifica situaciones que inciden en el hecho de que los docentes no hayan apropiado aún el MPSC que se formula en el PEI; esto lleva a hacer uso de instrumentos de recolección de información propios del enfoque cualitativo de investigación que cumplen con la finalidad de caracterizar la situación problemática para describir la realidad que orienta el proceso enseñanza y aprendizaje desde las concepciones, representaciones y posturas que se adoptan en torno al modelo educativo.

Con el desarrollo de la investigación los directamente beneficiados son en primera instancia los estudiantes, quienes por ser eje de los procesos pedagógicos requieren estar vinculados a prácticas bien fundamentadas en un modelo pedagógico. Se requiere por lo mismo por parte de los docentes, plasmar las transformaciones desde una mejor organización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Razones por las que la indagación cobra relevancia en tanto contribuye a mejorar la calidad de los procesos pedagógicos y por ende de la educación que se imparte en estas sedes escolares.

Cabe señalar que este proceso tuvo un carácter novedoso en relación a su contexto específico, en el sentido de que en esta Institución Educativa no se ha hecho antes una propuesta enfocada a promover la apropiación del modelo pedagógico en mención; además, se

genera la reflexión y la intervención para suscitar un cambio en las prácticas del aula, desde donde se espera replicabilidad con los demás compañeros. Otro aspecto positivo del proceso es que logró un impacto positivo en el escenario institucional, ya que de acuerdo con el estado del arte del tema de estudio, se confirmó que en su generalidad los trabajos relacionados con el MPSC se han hecho desde el campo directivo, pero no se han evidenciado trabajos desarrollados para renovar la propia práctica de aula del docente investigador.

Se considera igualmente importante resaltar la estrategia metodológica que se usa para dar validez a las metas de investigación, por consiguiente, se destaca la metodología Aprendizaje Basado en Problemas ABP porque a partir de ésta se interviene en el aula para lograr el cambio propuesto. Dicha metodología suscita un efecto positivo que se expresa en el fomento del trabajo colaborativo, el contexto como situación de aprendizaje y la evaluación formativa, componentes destacados por medio de los que se opta por una alternativa que resulta factible para ser utilizada por los profesores que hacen parte del colectivo de investigación. Elección que se hace en razón a que dicha metodología es una herramienta fundamental para aprender haciendo, y como señalan Castaño y Montante (2015):

Es un proceso activo de aprendizaje que funciona mediante la solución de problemas relacionados con la interacción de los estudiantes y su entorno. La esencia del ABP consiste en identificar, describir, analizar y resolver tales problemas, lo cual se logra con ayuda del docente, desempeñando así otro papel tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, como los estudiantes (p. 1)

Este punto de vista se considera importante para sustentar la razón de ser de la estrategia que se usa para la apropiación del modelo pedagógico por parte del docente, y solucionar de esta manera el vacío existente en las sedes escolares que configuran el contexto de investigación.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Qué alcance genera la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo mediada por la metodología Aprendizaje Basado en Problemas ABP, en las prácticas de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa?

1.4 Objetivos de Investigación

1.4.1 Objetivo General

Establecer el alcance que genera la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo mediada por la metodología Aprendizaje Basado en Problemas ABP, en las prácticas de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo, en relación con la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo.
- Evidenciar la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes mediante la implementación en el aula de la metodología ABP.
- Analizar con base en los resultados de la estrategia implementada (metodología ABP) los cambios de los docentes y estudiantes en relación con la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo.

CAPITULO II

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 El Estado del Arte

Se presenta el estado del arte del tema de estudio haciendo una exposición de la búsqueda de algunas investigaciones que se han desarrollado a nivel tanto internacional como nacional, teniendo como punto de reflexión la apropiación de los modelos pedagógicos. Búsqueda que tuvo como finalidad, determinar la forma como se ha abordado el tema de los modelos pedagógicos como categoría general y el rumbo que se ha trazado para conseguir su apropiación en las diferentes instituciones en las que se adelantaron las respectivas investigaciones.

2.1.1 Antecedentes Internacionales. Se hizo la búsqueda en el entorno internacional para localizar algunos trabajos académicos que se pueden tomar como antecedente del tema de estudio, encontrándose lo que se describen a continuación.

2.1.1.1 Modelo Pedagógico. Es el primer componente que se contempló y a continuación se presentan las investigaciones que representan el conocimiento ya construido sobre dicha temática en el ámbito internacional:

Se localizó inicialmente una tesis doctoral presentada por Arreola C. (2012) y corresponde a la “Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara”, presentada a la Universidad de Valladolid. Hace referencia al modelo pedagógico como distintivo de la experiencia de cada centro educativo en relación con el actuar de cada docente y de los educandos en los procesos pedagógicos, según las directrices que dan congruencia a la práctica educativa y al modelo pedagógico como orientación del rol tanto del educando como del educador en las prácticas de aula. Se toma en cuenta como antecedente porque al hacer referencia al modelo pedagógico como ruta que direcciona lo procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentra relación con el tema del

presente estudio y por tanto aporta elementos que contribuyen a encauzar los análisis de lo que aquí se da cuenta.

Una segunda tesis cuyo tema de estudio tiene que ver con modelos pedagógicos, corresponde a Carvajal J. (2013) enfocada al uso de modelos pedagógicos para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas. Es una tesis doctoral presentada a la Universidad de les Illes Balears y punto de referencia para ésta, en cuanto al hacer correlación a los modelos pedagógicos presenta diferentes acepciones, concepciones y reflexiones que son valiosas para entender como en este caso, la Educación en diálogo con la práctica pedagógica que se deriva de las acciones humanas en el aula, que a su vez, implican “planeamiento, diseño y dirección científica del proceso pedagógico, acompañado de la construcción teórica formal que fundamentada en supuestos ideológicos y científicos, interpreta, diseña y ajusta una realidad pedagógica a una necesidad histórica particular” (Carvajal, 2013, p. 47). Punto de vista que ilustra sobre la importancia del modelo pedagógico como tarea que de manera proyectada y bien concebida direcciona la práctica cotidiana de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

Estas observaciones se relacionan igualmente con las metas de esta investigación, son coherentes además, con los principios que destacan el modelo pedagógico como fundamento de “un marco de ideas para un conjunto de descripciones que deben sistematizarse. Este, impulsa la inteligibilidad y la comprensión de los fenómenos, pues proporciona canales de conexión de forma que se tenga un espacio para explicaciones posibles” (Carvajal, 2013, p. 49). Lo que en otras palabras es la expresión del modelo pedagógico como un campo disciplinar que sirve para apropiar, incorporar y contextualizar la tarea de enseñar en el aula y en esto radica la importancia del aporte que esta tesis doctoral hace al presente estudio, que además de abordar con claridad el tema del modelo pedagógico se pregunta por las características que debe presentar un modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos dirigidos a adultos de zonas rurales de Centroamérica, aspecto frente al cual es

pertinente subrayar que la educación para adultos tiene unas particularidades distintas a la de los niños, niñas y jóvenes, pero uno y otro programas hace uso del modelo pedagógico.

2.1.1.2 Aprendizaje Basado en Problemas. Realizada la búsqueda en torno al tema específico del modelo pedagógico social cognitivo en el entorno internacional, no se halló ningún trabajo académico que puntualizara en esta temática. Hecho esto, se pasó a indagar lo relacionado con el Aprendizaje Basado en Problemas ABP, por ser esta la temática relacionada con la estrategia que se implementa para la apropiación del modelo pedagógico institucional en el entorno educativo donde se realizó este proyecto.

En efecto, se hizo la búsqueda y se halló el trabajo que corresponde a López G. (2015), en cuyo artículo describe una experiencia educativa relacionada con la inserción del Aprendizaje Basado en Problemas ABP en la Escuela Universitaria de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz, de la Universidad del País Vasco; destaca la importancia de las competencias científicas y transversales como temas fundamentales para la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado y una serie de temas específicos sobre los cuales se debe orientar y evaluar dicho aprendizaje.

Un componente que vale la pena enfatizar es la trascendencia que se da al problema, los sub problemas, las metas a lograr y los resultados alcanzados mediante la experiencia, los que según el autor fueron altamente satisfactorios tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente. Apreciaciones que reiteran la validez que esta metodología de aprendizaje tiene en el aula de clases como innovación pedagógica que busca superar métodos rutinarios y permitir que la acción de aprender sea efectuada por los estudiantes con la orientación del docente. Estas razones sustentan la importancia de la aplicación de esta metodología en el caso de la apropiación del Modelo pedagógico en la institución tomada como contexto de esta investigación.

Con respecto al ABP, se halló también el trabajo de Benítez G, y León P. (2012), en el cual se ofrece una serie de pautas basadas en la propia experiencia docente, para la efectiva

implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Por lo mismo, asume un carácter innovador desde el supuesto del cambio de mentalidad hacia una nueva cultura de la docencia, donde el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje y los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, fomentándose que éste sea significativo y cooperativo, con el objeto de promover habilidades para que puedan desempeñarse competentemente en su contexto.

Los resultados sugieren que la implementación del ABP se asocia con una mayor motivación del alumnado y una mayor satisfacción con la actuación docente desarrollada. Por estas particularidades, se consideró que este trabajo es importante como fundamento de la investigación presente, ya que vincula aspectos básicos de la práctica educativa: estudiantes, docente y aprendizaje como ejes de la práctica educativa; importante además, porque ubica al docente como orientador de los procesos de cambio que se deben generar en el aula a fin de que los educandos alcancen las metas de aprendizaje. Entre otros resultados de la implementación de ABP, se desataca el rol del educador y su responsabilidad a la hora de ejecutar y contextualizar el modelo pedagógico para transformar su práctica e intervenir en los cambios que urgen cuando se busca la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con el mismo tema del ABP como acción docente, Ruiz C. (2016) presenta un artículo en el cual sostiene que para el docente actual, la construcción y aplicación de un modelo antropológico es una incógnita en el ABP; premisa desde la cual el objetivo del trabajo fue establecer un modelo epistémico de la práctica docente en el ABP, para lo que se empleó un paradigma cualitativo con ayuda del método de la teoría fundamentada, y como instrumento una entrevista abierta o en profundidad. Incluyó cuatro profesores de bachillerato de distintas instituciones educativas particulares que han trabajado con el método de ABP, acciones a partir de las cuales se construyó un modelo teórico a partir de cuatro subcomponentes provenientes de las categorías centrales: aprendizaje significativo, autodirección y autogestión.

A manera de conclusión, plantea que el docente que trabajó con el método del ABP construyó un modelo epistémico a través de la identificación de distintos niveles cognitivos (producto de un sistema reflexivo) que persiguen el aprendizaje significativo. El aporte de este trabajo es importante ya que asume una postura frente al modelo pedagógico y la forma como se apropia en el contexto real del aula para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a saber, que debe existir coherencia con los lineamientos pedagógicos institucionales.

Con este aporte académico sobre el ABP, se cierra la búsqueda hecha en el ámbito internacional en relación con los trabajos de investigación realizados a propósito de las categorías implícitas en el tema del presente estudio; modelo pedagógico y Aprendizaje Basado en Problemas ABP, mismas que se exploraron en el contexto nacional según se exponen a continuación.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. Para puntualizar en los antecedentes acerca del modelo pedagógico en el ámbito nacional, se rastrearon las investigaciones que se exponen a continuación:

2.1.2.1 Modelo Pedagógico. Tal como se hizo en la búsqueda de antecedentes internacionales, en este punto se indagaron algunos trabajos investigativos relacionados con modelos pedagógicos y su apropiación en diversas instituciones educativas, modelo social cognitivo y Aprendizaje Basado en Problemas ABP, según se expone a continuación:

En primera instancia, se localizó el trabajo de investigación de León y Lozada (2002) titulado, “Estrategias que permiten operacionalizar el modelo pedagógico en el colegio “Marie del Socorro”, realizada en Bogotá Colombia. De esta investigación se puede extraer la puesta en práctica de actividades cooperadas que gracias a un grupo que lideró todo el proceso, se logró que a nivel institucional se pusiera en marcha el modelo pedagógico de aprendizaje significativo como directriz de una práctica contextualizada. Es importante para esta investigación ya que resalta el trabajo colaborativo en el logro de las metas de aprendizaje; considerándose este un elemento fundamental en el MPSC.

En la misma dirección está el estudio de Colina y González (2002) que bajo el título “Hacia una apropiación del modelo pedagógico Vital y Holístico” se realizó en el Instituto Oriental Femenino de Tame Arauca; su objetivo fue crear un ambiente de aprendizaje cooperado para mejorar significativamente la apropiación y ajuste teórico-práctico del nuevo modelo pedagógico vital holístico. Acciones a las cuales se llegó luego de establecer mediante entrevistas, diarios de campo y videos, que este modelo pedagógico no se había asumido por parte de los docentes; igualmente se encontró que un alto porcentaje de ellos mantenía prácticas tradicionales y rutinarias en el aula, expresión clara de la resistencia al cambio propuesto por la adopción de nuevas oportunidades para mejorar la práctica de enseñanza.

Como estrategias de mejora implementaron jornadas pedagógicas periódicas que garantizaran la reflexión y consecuente apropiación del nuevo modelo, acciones que permiten en este caso contemplar la validez, importancia y necesidad de poner en contexto el modelo pedagógico institucional como alternativa para mejorar las prácticas educativas y hacer coherente los lineamientos institucionales con las metas de la calidad de la educación que se provee en las sedes escolares donde se desarrolló este trabajo de investigación.

Uno más de los estudios que se rastrearon, se refiere a la tesis de grado de Carvajal, Martínez, y Niño (2006) sobre “Apropiación del modelo pedagógico desarrollista y tradición curricular interpretativa cultural por parte de los educadores de la sección primaria del colegio Agustiniiano de San Nicolás”, realizada en Bogotá Colombia; se especifica que en dicho colegio no había una apropiación del modelo pedagógico, afirmación que se sustentó con información aportada mediante encuestas, acompañamiento de clases, entrevistas individuales y grupos focales. Instrumentos que llevaron a interpretar las causas de estas falencias, asociadas a la constante rotación del personal docente, la falta de seguimiento de procesos pedagógicos, resistencia al cambio y falta de actualización del cuerpo docente. Luego de identificar las causas se plantea una propuesta de selección del personal y una serie de capacitaciones para informar y sensibilizar a los docentes sobre la importancia de

empoderarse del modelo pedagógico institucional como camino para el avance en la calidad de los procesos educativos.

Se destaca igualmente el trabajo que presenta como tesis doctoral Jaimes (2011) a la Universidad de Granada, España, sobre la caracterización y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de Educación Media de la ciudad de Bucaramanga en Colombia. Analiza la problemática relacionada con el desconocimiento de las teorías pedagógicas que orientan el trabajo en el aula y sus directrices particulares según perspectivas de los mismos docentes, de sus compañeros y de sus estudiantes. Con base en esta problemática, se fijó como meta de investigación determinar si existe coherencia entre la descripción que hacen los maestros de sus prácticas pedagógicas y la realidad que evidencia el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Realizada la investigación utilizando el método mixto, se obtiene como resultado que dichas prácticas se enmarcan básicamente en tres modelos: tradicional, conductista y constructivista; cada docente realiza su labor usando una mezcla indeterminada de lineamientos desde donde se revela que no hay una apropiación clara de tendencias pedagógicas como directriz del quehacer educativo y por lo mismo, no se identifican estrategias puntuales para potenciar el proceso pedagógico hacia una evidente construcción del saber.

En la misma dirección se encontró la tesis de grado presentada por Bulla, Escobar y Madero, (2011), titulada “Apropiación del modelo pedagógico Enseñanza Para la Comprensión (EPC) en el colegio Cambridge”, realizada en el municipio de La Calera Cundinamarca, con el objetivo de agenciar la apropiación del modelo en mención; luego de realizar las indagaciones correspondientes, se encontró la ausencia del modelo en las prácticas educativas, la falta de actualización del PEI y el nulo direccionamiento de las actividades académicas con base en dicho modelo establecido en la Institución. Frente a este diagnóstico se propone una intervención enfocada al perfeccionamiento del modelo con base en la fundamentación teórica consignada en el PEI. Por sus particularidades, este trabajo se toma como antecedente importante, en cuanto tiene que ver con las metas de este estudio ya que en

ambos casos se enfocan a destacar la apropiación del modelo pedagógico para subsanar los vacíos pedagógicos y didácticos en que se desarrollan las prácticas educativas.

Por otra parte, Prado D. (2015), en su tesis doctoral a propósito de los factores asociados al modelo pedagógico y su incidencia en el rendimiento de estudiantes de educación básica primaria en las pruebas Saber 3 y 5, en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, presenta un análisis teórico sobre los modelos pedagógicos y su relación con lo que dicen y hacen los docentes acerca de los mismos y muestra cómo guían sus prácticas en torno al valor de la evaluación en consonancia con las políticas educativas. Se da relevancia al modelo pedagógico como carta de navegación institucional, y señala que éstos configuran el camino para comprender el aprendizaje y la enseñanza como componentes fundamentales de la pedagogía.

Aspectos que coinciden con los puntos de vista de los demás autores antes referenciados, en el sentido de que el modelo pedagógico es fundamental como orientación para el trabajo que realizan los docentes en el aula, adaptados a las necesidades del contexto de los estudiantes. Apreciaciones que se articulan a las metas de este estudio en cuanto el tema central es el modelo pedagógico como componente implícito en la enseñanza.

2.1.2.2 Modelo Pedagógico Social Cognitivo. Se toma este elemento como componente a partir del cual direccionar la búsqueda en el escenario nacional acerca de lo que representa el modelo pedagógico social cognitivo como conocimiento ya construido que da sustento al tema específico de este trabajo. Respecto a esta temática se encontró lo siguiente:

García, S. (2014) presenta su trabajo sobre “Relaciones entre el estilo pedagógico de los docentes del programa de formación complementaria y el modelo pedagógico social-cognitivo de la institución educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos de Falan Tolima”. El trabajo tiene como objetivo identificar las concepciones y las prácticas de los docentes del programa de formación de maestros de la Normal en mención, en torno a tres componentes del modelo pedagógico social cognitivo adoptado por la institución: el proceso

de enseñanza aprendizaje, la evaluación y las relaciones entre docentes y estudiantes. Por esta razón se hizo la indagación y se dejó establecido que la calidad de los procesos académicos de los docentes en formación, deben estar fundados en estructuras pedagógicas que sean coherentes entre lo que se enseña y se aprende. El aporte a la presente investigación radica en la forma como se destaca el modelo pedagógico social cognitivo como ruta para identificar las concepciones sobre las cuales se sustenta este modelo y su relación con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

En la misma línea de pensamiento, se encontró la investigación de Cardona y Lasso (2012) sobre “Estrategias gerenciales para el reconocimiento y apropiación del modelo pedagógico cognitivo social de la institución educativa suroriental de Pereira”. Esta investigación fue desarrollada para analizar y reconocer las características de la aplicación de dicho modelo y tuvo en cuenta la teoría como herramienta fundamental para que la institución educativa alcance sus metas en cuanto al desarrollo de las capacidades e intereses de los estudiantes.

Otra búsqueda cuya temática se asocia al modelo social cognitivo, corresponde al trabajo realizado por Monterroza (2014) bajo el título “Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la institución educativa Normal Superior de Sincelejo”. Sus reflexiones se centran en el proceso de adaptación de dicho modelo a las prácticas pedagógicas experimentadas tanto por estudiantes como docentes del III semestre del programa en mención. El objetivo del trabajo fue identificar las concepciones sobre el modelo y cómo lo aplican en las prácticas pedagógicas. Análisis del cual se obtuvo que existen limitaciones en la apropiación del modelo y, por lo mismo, se proponen estrategias para generar mayores oportunidades para que estudiantes y docentes se vinculen a un trabajo colectivo que haga coherente los conceptos y teorías con la práctica educativa. Es por sus conceptos, un antecedente que va en la misma dirección que éste, razón por la cual se toma en cuenta ya que aporta a la reflexión sobre la comprensión de aspectos importantes de la relación teoría y práctica del quehacer en el aula.

Los anteriores trabajos se consideran un aporte importante a esta investigación, en cuanto son conocimiento construido sobre la misma temática que aquí se analiza, y por lo mismo, orientan acerca de la forma como se trabaja el tema en diferentes contextos educativos, para extraer puntos relevantes sobre metas, métodos desarrollados, así como logros obtenidos con base en las intervenciones que se efectuaron. Así mismo, se encontró divergencia marcada entre la población con la que se realizó cada una de las investigaciones, dado que unas se relacionan con la parte administrativa, otras se centran en las prácticas docentes como estamento generalizado, mientras algunas vinculan la relación estudiante-docente con la práctica pedagógica.

Reflexión que permite señalar en este caso, que el desarrollo de la presente investigación tiene un carácter novedoso en cuanto a la implementación de la metodología ABP como estrategia para aterrizar el MPSC en las aulas de los integrantes del colectivo investigador. De ahí, que esta metodología propició un reconocimiento a la necesidad del cambio que urge tanto en el aspecto individual como colectivo, para alcanzar la meta de apropiarse del MPSC en aras de mejorar la labor de educar haciendo una proyección que conlleve a verdaderos cambios y estos puedan ser multiplicados a los demás colegas.

2.1.2.3 Aprendizaje Basado en Problemas ABP. Para complementar la búsqueda de antecedentes nacionales, se hizo lo correspondiente respecto de ABP como metodología que se siguió para la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo en el aula, por lo que se pueden citar los siguientes trabajos académicos:

Montaña R. (2013), expone el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como una metodología eficaz, reflexiva y propositiva, que contribuye al desarrollo de la construcción de aprendizaje de los estudiantes permitiendo que estos desarrollen habilidades cognitivas, críticas y propositivas que los impulsen a ser capaces de identificar, analizar y contribuir con la resolución de las diferentes problemáticas presentadas en los diversos escenarios educativos. Dicha metodología ayuda al alumno al desarrollo de diversas competencias, entre

ellas, resolución de problemas; toma de decisiones; trabajo en equipo, habilidades de comunicación entre otras, apoyando el desarrollo de actitudes y valores como la precisión, revisión, tolerancia. Tomando en cuenta lo anterior y al relacionarlo con la estrategia que se propone en este caso, se evidencia su pertinencia ya que representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de sus aprendizajes en aspectos muy diversos; de ahí que este antecedente aporta en gran medida a la valoración del ABP como método importante para la finalidad que se busca en relación con la apropiación del modelo social cognitivo en las sedes escolares seleccionadas.

Una más de las búsquedas se refiere al trabajo de Ramírez S. (2014) condensado en un artículo resultante del estudio investigativo realizado en la ciudad de Bogotá a un grupo de 14 maestros, con el propósito conocer las percepciones que estos tienen sobre el fortalecimiento de las competencias de pensamiento creativo a partir de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP). El método que se utilizó en su desarrollo fue el cualitativo, con un alcance exploratorio y un diseño fenomenológico. Dentro de los resultados arrojados por el estudio se encontró que los maestros perciben el ABP como una estrategia que promueve aprendizajes significativos y que favorece la formación de los estudiantes, es por ello que se convierte en un aliado para el fortalecimiento de competencias, especialmente las creativas. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el ABP en la presente investigación asume las mismas características en cuanto es una estrategia para promover aprendizajes significativos desde la puesta en acción del MPSC.

2.1.3 Antecedentes Locales.

De acuerdo con la búsqueda realizada a nivel local sobre trabajos investigativos relacionados con la apropiación del MPSC, no se halló información. Situación que permite además, afianzar la importancia de este trabajo como aporte a la reflexión sobre situaciones educativas en el ámbito local, en aras del mejoramiento de la misma en este sector del departamento de Cundinamarca.

Con lo expuesto hasta este punto, se establecen los planteamientos iniciales vinculados al tema de estudio en cuanto a las particularidades de la problemática investigada, así como el estado del arte para centrarlo en el conocimiento ya construido que provee sustento a la tesis de esta investigación. Además, el reconocimiento de las investigaciones que se han realizado con relación al tema aquí manejado, lleva a hacer un balance de la importancia del mismo para el estudiante, para el docente y en general para el quehacer pedagógico en el contexto específico de una institución educativa.

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Referentes teóricos iniciales de MPSC

En este apartado será presentada una selección de autores cuya obra puede reconocerse como constructivista al tiempo que fundamental en la estructuración de una perspectiva que trabajó el aprendizaje desde el aspecto social y cognitivo.

Robert D. Enright., (1980) afirma que los niños y niñas pueden generar diferentes alternativas a problemas sociales y que a su vez esto aumenta sus capacidades cognitivas y sociales. En este sentido es importante para la IED San Antonio generar espacios para que los estudiantes puedan identificar necesidades sociales y a su vez tengan la oportunidad de proponer acciones que las satisfagan mediante la implementación del modelo pedagógico institucional.

Antón Semionovich Makarenko, uno de los precursores de la pedagogía social, quien seguramente se hace pedagogo a raíz de las circunstancias sociales por las que tuvo que pasar en medio de su trabajo en la educación de jóvenes huérfanos de la guerra civil en la colonia Gorki de Rusia en la década de 1920. De allí parten sus principales postulados que proponen que la educación debe poner mayor énfasis en las necesidades de la sociedad, con el objetivo de hacer al estudiante más productivo. La escuela, entonces, debía ser un lugar donde se

involucraran la construcción de saberes con lo que realmente pasa en el contexto, en pro del bienestar comunitario. Para Ruiz y Cruz (1999), Makarenko sostiene:

El sistema educativo debe estar pensado para la colectividad, más no para la individualidad, buscando unos ciudadanos cuya principal premisa sea el bien común, siendo estos los precursores de cambios sociales que permean el contexto en el cual están inmersos, siempre fundamentados en una serie de valores y principios morales (p. 202).

Makarenko ratifica en su obra cumbre, “El poema pedagógico” citado en Ruiz y Cruz (1999), la importancia que tiene para los estudiantes el trabajo colaborativo, pues este representa un eje fundamental para los procesos de construcción de conocimiento en tanto los estudiantes pasan a ser actores responsables de su aprendizaje y el de sus otros compañeros. Orientados por el docente, que es el encargado de guiar el proceso, sucede la reestructuración de los roles tanto del docente y como del estudiante preestablecidos tradicionalmente (p. 203).

Lev Semiónovich Vygotsky. Es pertinente retomar los planteamientos de Vygotsky, ya que es el precursor de la Teoría Socio-Cultural, la cual considera fundamental en el proceso de desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y emocional del individuo, la influencia del contexto y la interacción que de éstos se genere, puesto que el estudiante aprende con más facilidad cuando le encuentra sentido y utilidad a lo que aprende. Es, en el entorno y las relaciones, donde ocurre el proceso favorable de aprehensión del conocimiento. Al respecto Luccy (2006), refiere que la teoría Vigotskiana parte de las funciones psicológicas y establece una estrecha relación entre las condiciones sociales determinantes para los procesos de maduración y las funciones mentales del ser humano.

Así mismo, Vygotsky citado por Cole M, (1926), propone en su teoría la zona de desarrollo próximo (ZDP) aquella que comprende el nivel evolutivo real (lo que el niño es capaz de realizar por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (cuando el niño logra la solución de un problema con la ayuda u orientación de otro); ese tutelaje permite que el niño adquiera seguridad y tenga herramientas para trabajar de manera autónoma. de ahí que, los

procesos que se llevan a cabo dentro del aula se direccionen hacia el acompañamiento, orientación y apoyo del estudiante por parte de un compañero o adulto más experto.

Vygotsky, ratifica que “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante los que los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (citado por Cole. M, 1926, p. 136). Por tanto, el educador cumple un papel esencial en este proceso, ya que es él quien debe dirigir acciones y estrategias que promuevan mecanismos de maduración e interacción social en el estudiante.

Los trabajos de Celestin Freinet son importantes para este trabajo porque dan soporte al modelo pedagógico social cognitivo y claridad a los conceptos de maestro, alumno y acción pedagógica. Melean (2008), sostiene al respecto: “El maestro para Freinet es aquel que lleva a la práctica creativamente las orientaciones educativas de carácter general, enseñando de una manera muy personal y propia (...) el alumno no es ya, meramente el escolar; es la persona que crece y se desarrolla en un medio complejo, escolar, familiar y social” (p. 146). De donde se deduce que tanto el maestro como el alumno son agentes activos dentro del proceso educativo, generadores de su propio procedimiento de enseñanza y aprendizaje. Por último, en la acción pedagógica para Freinet “no es suficiente la creación de nuevas metodologías. El proceso de crítica de lo existente y de creación de lo nuevo debe partir de una actitud metodológica innovadora: es la actitud cooperativa y socializante” (Melan, 2008, p. 147). Este acercamiento a los planteamientos de Freinet contribuye a clarificar elementos relevantes dentro del modelo pedagógico social cognitivo, en cuanto refiere metas y privilegia conceptos que llevan a una mayor comprensión de lo que éste representa como procedimiento pedagógico.

Albert Bandura es otro pedagogo representativo del campo por sus aportes al conocimiento pedagógico y se destaca por su teoría social cognitiva, en la que propone centrar la atención en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en interacciones con el entorno, siendo este postulado una base fundamental para el modelo pedagógico que se establece como foco de estudio en este caso. Bandura (1986) expone que el aprendizaje de los individuos está

mediado por un modelo de determinismo recíproco entre lo cognitivo, el ambiente y la conducta que permean a la persona y esta interacción le permite construir su realidad individual. Así mismo considera que la imitación o capacidad vicariante es una condición necesaria para aprender de sus otros compañeros por medio del trabajo en equipo, ya que el estudiante adopta un rol activo fomentando la participación y la motivación por cada una de las dinámicas de estructuración de saberes para llevarlos a práctica en su cotidianidad.

Los autores expuestos hasta aquí, aportan a la construcción del enfoque del MPSC en cuanto explican cómo se origina el aprendizaje dentro de la relación estudiante-entorno; las condiciones que en éste se dan para contribuir al desarrollo y estructuración del conocimiento, así como el compromiso activo de educandos y educadores para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje con sentido y significado y también para que aquel produzca sentido.

2.2.2 Referentes teóricos que respaldan las categorías de investigación

El referente teórico de la investigación se fundamenta en la aproximación que se hace para definir las categorías asociadas al tema de estudio: enseñanza, aprendizaje y pensamiento; componentes que direccionan el rumbo del proceso desarrollado en el escenario escolar.

2.2.2.1 Categoría Enseñanza

Siendo la enseñanza categoría de análisis de esta investigación, el colectivo investigador la asume desde los postulados de Flórez, R. (1995) para quien la enseñanza "es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren creativamente cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema con miras a su formación personal" (Pág. 50).

En relación al MPSC Flórez. R (1999) propone que éste modelo debe cumplir al menos cuatro requisitos para la enseñanza:

- a) Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad.

- b) El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral.
- c) Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos, sino para revelar los procesos ideológicos implícitos.
- d) La evaluación en la perspectiva tradicional y en la conductista está dirigida al producto, es una evaluación estática, mientras en el modelo de pedagogía social es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial del aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la integración del alumno con aquellos que son más expertos que él (p. 51).

Los requisitos antes mencionados precisan la construcción de un esquema que desde la escuela se convierta en la base de parámetros claros sobre cómo se enseña y se aprende desde una concepción clara y con unos pasos específicos que dan coherencia a la labor educativa cuando se centra en el modelo Social cognitivo. Según la postura social cognoscitiva, “el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros (Bandura, 1986, p. 18). Apreciación en la que se destacan tres factores importantes que en el aula se deben tener en cuenta cuando de aplicar el modelo social cognitivo se trata y hace énfasis en el estudiante: conducta, condiciones individuales y el entorno como condiciones específicas a partir de las cuales corresponde la realización de las actividades de enseñanza en aras de una mejor calidad de los aprendizajes.

Es así que corresponde al docente presentar una ruptura con el paradigma tradicional centrado en la transmisión, para tomar un rol que implica una doble dimensión: mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social de la profesión, la especialidad y de la cultura institucional. (Patiño. 2006, p. 22). Se interpreta de ello, que el rol del docente es del agente activo de la educación, con capacidad para utilizar de forma apropiada métodos, contenidos, recursos y estrategias para desarrollar capacidades y valores, por ser este requisito fundamental para la construcción del potencial cognitivo en cada uno de los participantes en el acto educativo.

Para lograr tal fin en la educación, es necesario que el docente de un giro de 180 grados y en palabras de Patiño. J. (2006), pasar de un “modelo de enseñanza-aprendizaje a un modelo de aprendizaje-enseñanza” (p. 23), con el objetivo de que se transforme en un profesional que vea la construcción del conocimiento como un proceso individual, pero principalmente contextualizado a la realidad de los estudiantes para que ellos encuentren sentido al acto educativo.

En relación con lo anterior, Patiño (2006) señala que el trabajo de aula debe estar lógicamente mediado por el docente que tiene en cuenta los procesos cíclicos del aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje colaborativo entre pares. En esta perspectiva el maestro debe centrarse en la premisa de enseñar a sus estudiantes a pensar, y no en la repetición de contenidos, aspecto que resulta relevante si se desea desarrollar en los educandos capacidades y destrezas que le permitan interrelacionar los conocimientos aprendidos con las problemáticas que circundan su realidad. En síntesis, “La sociedad requiere de docentes competentes, con habilidades, actitudes acordes con las exigencias y retos de la sociedad actual y profesionales íntegros comprometidos con su labor” (Peralta y Monterroza, s.f., p. 2). En este sentido el docente es el encargado de asumir una postura reflexiva frente a las intencionalidades que tiene para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al igual que los análisis que deben ser realizados para diseñar las planeaciones a desarrollar en el aula.

Sub Categorías de enseñanza:

Planeación. Asociado el término a la forma como se hace la previa organización de la enseñanza, en este caso es una de las subcategorías clave del proceso. Desde la postura de Gómez. P, (2007), la planificación de una clase es una actividad propia del quehacer docente y “da las pautas específicas para el día a día de la práctica docente” (p. 2). Sugiere además que es una acción tan importante que debe hacerse “de manera reflexiva, basándose en un conocimiento profesional sobre principios, procedimientos y herramientas que fundamentados en la didáctica permiten diseñar, evaluar y comparar las tareas de enseñanza y aprendizaje”

(p.2). Es decir, con las actividades que el docente organiza para dar orientación adecuada al proceso de enseñanza a fin de que el aprendizaje tenga significado para los estudiantes.

En la misma perspectiva, la planificación de la enseñanza implica “un análisis didáctico que permita diseñar, llevar a la práctica y evaluar unidades didácticas” (p. 2). Dicho análisis según Gómez. P, (2007), “está compuesto por cuatro análisis: (a) análisis de contenido, (b) análisis cognitivo, (c) análisis de instrucción y (d) análisis de actuación”. En el primer análisis el foco de atención es el tema que se va a enseñar; el segundo análisis hace referencia al aprendizaje del estudiante; el tercer análisis estudia los medios de los que dispone el profesor para lograr sus fines teniendo como foco de atención la enseñanza y el último es el que cierra el ciclo de análisis y enlaza para un nuevo ciclo; este se centra en la planificación del seguimiento del aprendizaje de los escolares y del propio proceso de enseñanza. Gómez. P, (2007).

Es importante que al momento de realizar la planificación de su enseñanza, el docente adopte “una posición constructivista del aprendizaje” (Gómez, 2007, p. 3), esto es, una acción intencionada a que los contenidos sean claros y por lo tanto el estudiante, dentro de un ambiente motivante e interesante, logre construir sus propios conocimientos. Esta planificación tiene que ver igualmente con una enseñanza contextualizada, es decir que parta de la realidad cotidiana del educando en cuanto esto atrae su atención e interés y por lo tanto se le facilita el aprendizaje.

Evaluación de la enseñanza. Sub categoría clave para generar reflexión frente a la práctica de los docentes del colectivo investigador y establecer la apropiación del MPSC. En esta perspectiva la evaluación de la enseñanza es asumida como “la reflexión que se realiza sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, sobre la propia actuación del docente, sobre las circunstancias institucionales y sociales que influyen durante el desarrollo del proceso educativo” (Rosales, C. 2000, p. 11).

Para evidenciar la evaluación de la enseñanza y así promover la reflexión en torno al proceso educativo, los docentes investigadores tienen en cuenta los planteamientos realizados por (Gómez y Romero, 2007, p. 1) quienes proponen el análisis de actuación, el cual “contempla la revisión de todo el proceso posterior a la implementación de la planeación, este consta de tres partes: la planificación del análisis, el análisis a lo largo de la implementación y el análisis a posteriori”. De conformidad a la planificación del análisis son tenidos en cuenta los cuatro componentes a los cuales hace referencia The Framework, The Daniels Group. 2016. El primero es Clima de aula positivo para el aprendizaje, en el cual se evalúa al docente como promotor de valores positivos, como promotor de ambientes de aprendizaje y creador de una cultura de aprendizaje; el segundo hace referencia a estrategias de gestión de aula que benefician el aprendizaje de todos los estudiantes, en este se evalúa al docente como administrador efectivo del tiempo en el aula, planificador de recursos y comunicador claro y objetivo; el tercer componente se refiere al conocimiento didáctico, en este se valora la comprensión que tiene el docente de los contenidos y la didáctica; el cuarto y último componente son las estrategias de evaluación, en este se evalúa al docente como líder de procesos y asesor de excelencia académica. Una vez definidos los componentes para la planificación del análisis, estos son tenidos en cuenta durante y después del proceso para valorar la enseñanza y así adoptar medidas de mejoramiento.

Transversalidad. Otra más de las sub categorías asumidas en el tema de estudio es la transversalidad curricular, concepto asociado a la enseñanza y cuyos propósitos tienen que ver con la forma como se orienten los conocimientos a través de una actividad pedagógica que “contemple el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluido los valores y las actitudes y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad” (Reyábal, M. y Sanz, A. 1995, p.1). Para relacionar el término con el quehacer pedagógico en el aula, es fundamental reconocer al educando como un todo, con capacidades tanto intelectuales como morales y físicas que deben ser potenciadas a través de sus procesos escolarizados.

Esto le permite a la enseñanza asumir unas directrices específicas para que “sea en verdad una orientación humanizadora que se concreta desde una triple perspectiva: en los

contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes de enseñanza o materias transversales (Reyábal, M. y Sanz, A. p.4). Perspectiva desde la cual, asumir una propuesta educativa que haga uso de la enseñanza transversal debe contemplar no sólo las capacidades de los estudiantes en su integralidad, sino la forma como se planifican las clases según sus intereses y necesidades tanto individuales como grupales, aptitudes, actitudes y valores entre otras condiciones que tienen que ver con la realidad del contexto y las problemáticas de su entorno.

Lo antes dicho lleva a suponer, que la transversalidad del currículo es una opción que el docente tiene para hacer más productivos sus procesos de enseñanza aprovechando el potencial tanto de los estudiantes como de las posibilidades de relacionar muchos aspectos del contexto que sirven para ampliar conocimientos; de ahí que se relaciona como dice Velázquez S. (2009) con:

Una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa (p. 36).

Llevado esto al contexto real donde se hizo la apropiación del modelo pedagógico, implicó una orientación de las prácticas de aula no sólo como transmisión de conocimientos de un área específica, sino dando trascendencia a la multiplicidad de conceptos que desde las distintas disciplinas y la mirada del estudiante al contexto genera una conexión con diferentes aspectos que se convierten en tema de aprendizaje, facilitándoles una mejor comprensión de su realidad.

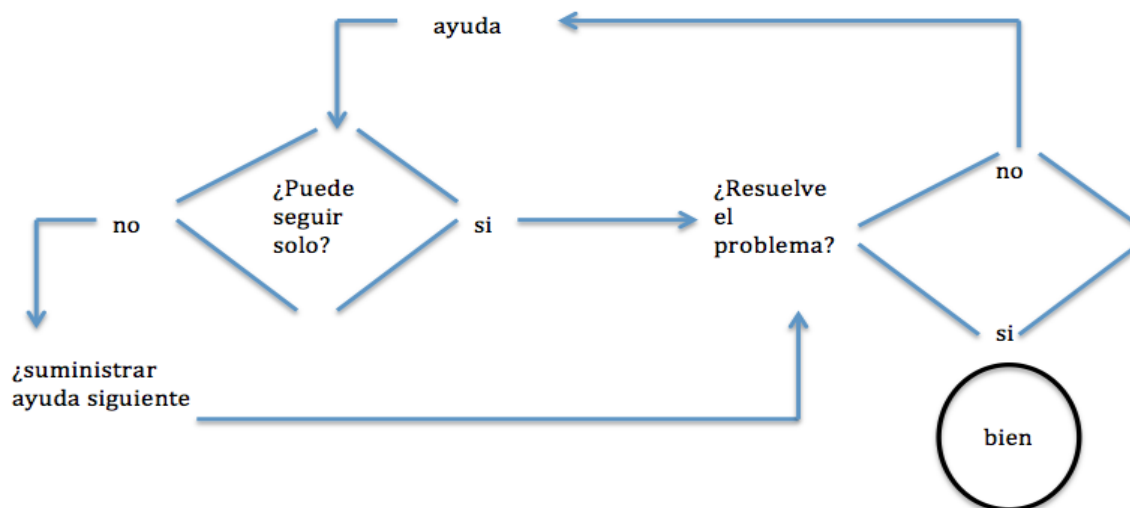
2.2.2.2 Categoría Aprendizaje

El aprendizaje como categoría en este proceso de investigación y concebido desde el MPSC, se centra en que el estudiante adquiere el conocimiento a través de la interacción con el contexto, lo que lleva a considerar que “todo proceso de aprendizaje implicaría al sujeto que aprende dentro de un escenario“ (Patiño, J. 2006, p. 18); es decir, el individuo desarrolla su

potencial cognitivo y fortalece las habilidades cuando tiene la oportunidad de relacionar los distintos aspectos sociales, culturales e históricos con los aprendizajes impartidos en el aula de clase.

Por consiguiente, cuando el docente tiene parámetros claros acerca de qué enseñar, para qué enseñar y cómo aprende el sujeto, logra en gran parte, priorizar los ejes fundamentales del aprendizaje y tiene en sus manos los mecanismos para hacer que lo que se enseña tenga sentido y aplicabilidad; por su parte, cuando el estudiante entiende para qué aprende, admite que el aprendizaje es un proceso que le ayuda a trascender, que le brinda los referentes para entender la realidad circundante, lo conduce a estructurar su pensamiento y le da la posibilidad de abrir espacios de interacción y superación. En este proceso es importante la acción del docente y su ayuda para que los estudiantes superen las limitaciones y dificultades encontradas, siguiendo los pasos que propone Flórez (1999) en el siguiente esquema.

Figura 1. Decisión de ayuda mínima en cada dificultad de aprendizaje.



Fuente: Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagogía y cognición*, Bogotá: McGraw-Hill.[figura] (p. 52)

Tal y como se observa, en la figura anterior en el aprendizaje es fundamental una acción eficiente basada en la interacción contenidos de aprendizajes-estudiante-docente en la cual se debe detectar dónde el estudiante requiere ayuda del educador para construir aprendizajes por sí mismo.

En este sentido el estudiante desde el MPSC se reconoce como actor protagónico de su propio proceso de aprendizaje y en la búsqueda del desarrollo máximo de sus capacidades, intereses, motivaciones y expectativas. Aspectos que se logran potenciar en el aula, gracias al trabajo colaborativo, situaciones contextuales y evaluación formativa, elementos que el colectivo investigador asumió como subcategorías.

Subcategorías de aprendizaje

Situaciones contextuales. El centrar el aprendizaje en el entorno propio de los estudiantes, donde ellos se ponen en contacto con la realidad y tienen la posibilidad de descubrir, analizar y entender diversas problemáticas reales del contexto, es indispensable en los procesos que desarrollan los educandos ya que les permite tener herramientas para reflexionar y tomar decisiones acertadas sobre un acontecimiento en el cual están involucrados y se ven afectados directamente. Igualmente, es a partir de este trabajo con escenarios auténticos que el conocimiento que se adquiere en el aula cobra para los estudiantes, porque como sostienen Rioseco y Romero (2013), “el contexto y las circunstancias sociales son variables importantes que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento” (p. 4). Postura desde la cual se reconoce el contexto como un motivo para aprender, y por ende, recurso importante del proceso pedagógico que busca motivar y despertar el interés de los alumnos hacia sus contenidos de aprendizaje.

Desde la postura de Giroux H. (2009), la educación contextualizada es aquella que:

Utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros. La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país (p. 54).

La cita anterior, es una clara expresión de la importancia del contexto como oportunidad para las prácticas de aula que buscan el fomento del conocimiento significativo; nada más adecuado que permitir al estudiante que razone desde lo que ve en su entorno real y también pueda establecer comparaciones, relaciones y demostraciones de su propio entorno con otros y en esta medida construir aprendizajes con sentido y significación.

Trabajo Colaborativo. Así como los conceptos antes expuestos tienen una relación estrecha con las acciones propias del aprendizaje, el relacionado con el trabajo colaborativo cobra igual importancia en cuanto está estrechamente vinculado a estos procesos y es eje del ABP. Frente a este se puede decir, que “El aprendizaje colaborativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad” (Ovejero, 2009, p. 19). Llevado esto al contexto de investigación, tiene que ver con la contribución de ayudar a formar personas que aprendan colaborativamente frente al individualismo que es común y que deteriora las relaciones sociales y escolares. Además es una oportunidad para superar muchas de las falencias ocasionadas por los métodos tradicionales que aún imperan en la escuela; también para crear un clima de libre expresión, confianza y escucha; para hacer aportes, oír todas las propuestas, establecer referencias, explicitar el proyecto común y llegar a acuerdos viables. Es decir a aprender en el aula otras formas de actuar y convivir, de relacionarse las personas y de ayudar a construir una mejor sociedad.

El trabajo colaborativo se concreta en la postura de Pujolás P. (2002), cuando dice:

En las situaciones escolares, las relaciones con los compañeros pueden ser estructuradas para crear una interdependencia importante a través del aprendizaje colaborativo. En las situaciones de aprendizaje colaborativo los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo; y las habilidades y los roles sociales requeridos para mantener unas relaciones interdependientes pueden ser enseñadas y practicadas”.

Al tomar en cuenta estas apreciaciones, se emprende con los estudiantes el trabajo con experiencias colaborativas en el aula, acciones que se apoyan en diversas investigaciones realizadas, entre las que se destacan por ejemplo la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, dado que él manifiesta que “cuando los individuos cooperan en el medio, ocurre un conflicto socio-cognitivo que a su vez estimula el desarrollo cognitivo” (Piaget, 1982, p. 78). Por su parte, Vygotsky señala que “el aprendizaje colaborativo requiere de grupos de estudio y de trabajo, ya que es en el trabajo en grupo donde los docentes y los alumnos pueden cooperar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo” (Vigotsky, 1979), p. 37). La visión de los teóricos mencionados enfatiza en la importancia del aprendizaje colaborativo como oportunidad para el desarrollo de procesos educativos eficaces, en los que el trabajo asociado se perfecciona como coyuntura para el logro de objetivos claros de una educación pensada desde y para los estudiantes, quienes hacen parte de un grupo escolar y de una sociedad donde deben aprender a interactuar con quienes se ubican en el mismo contexto.

La importancia del aprendizaje colaborativo en el aula está también, en que permite que los grupos de estudiantes trabajen juntos para resolver problemas y para determinar tareas de aprendizaje. Tal como propone el ABP, es a partir de éste que “se hace una interacción educativa como situaciones donde los protagonistas actúan a la misma vez y de forma recíproca en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje, con el único fin de lograr objetivos claramente determinados” (Ferreiro G., 2007, p. 13) . Es uno de los fundamentos más importantes como estrategia para potenciar aprendizajes significativos, en la medida en que permite que se “organicen tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. No se puede tener éxito si los

compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto” (Vera G., 2009, p. 3). Postura que da énfasis al fomento del aprendizaje de acciones básicas que les lleva a ser menos individualistas, aislados, egoístas y rebeldes, a ser más sensibles, a reflexionar sobre qué conductas esperan los otros de ellos y aprender las habilidades necesarias para responder a tales expectativas.

A través de la interacción y la colaboración estudiantes-docentes, es que tiene lugar el establecimiento de relaciones entre los actores educativos de formas más positivas, caracterizadas por la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación, compromiso, responsabilidad y ayuda que vincula tanto iniciativas individuales como grupales. A este propósito, Johnson y Johnson (1999), explican que “aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos; el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes, que escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo” (p. 27). Apreciación que resulta oportuna para señalar en este caso que, la cooperación en la que se involucran los estudiantes y docentes del colectivo de investigación, les llevó a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Es decir, a vivir una situación colaborativa con el fin de obtener resultados que fueron beneficiosos para todos los miembros del grupo.

Evaluación formativa. Este concepto asociado ampliamente al aprendizaje es uno de los más importantes procesos de la práctica educativa que se interesa por reconocer los resultados de la misma. Desde la postura de Méndez y Tirado (2016) hay tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación formativa se realiza para valorar el proceso, reconocer dificultades y mejoras durante el aprendizaje de los estudiantes; permite valorar si las expectativas se cumplen de acuerdo con lo planeado y en esta medida mejorar el proceso; este tipo de evaluación promueve la autorregulación y la responsabilidad en los estudiantes, además informa sobre el progreso de los procesos y por tanto ayuda a la retroalimentación de los mismos. La evaluación formativa está centrada en la progresión del aprendizaje, en el cambio que se debe gestar en los estudiantes a lo largo de la experiencia educativa.

Desde la perspectiva de los autores antes referenciados, la evaluación del aprendizaje es un proceso que indica cómo se desarrollan las prácticas de aula en la consecución de los logros que se esperan y es evidencia clara de la efectividad del proceso de aprendizaje. Es componente fundamental de la categoría aprendizaje establecida, gracias a que interactúa con los ejes temáticos que propone el ABP y por consiguiente, refuerza la manera como se contribuye a dar contexto a la práctica educativa desde lo que representa la evaluación en el ejercicio de aula.

Además, dentro de la dinámica de clase debe dejar de prevalecer la heteroevaluación como único mecanismo al momento de evaluar. “La autoevaluación es la oportunidad que tienen los estudiantes de participar activamente en un proceso reflexivo y analítico de sus aprendizajes y fomenta el aprendizaje autónomo” (López, 2013, p. 79) citado por Morales, M Y.; Restrepo, I. 2015; de ahí lo fundamental de implementar este tipo de evaluación ya que es la valoración propia del estudiante de los aprendizajes adquiridos, donde tiene la oportunidad de participar de una manera crítica en la construcción de sus conocimientos. Igualmente los procesos coevaluativos se deben suscitar al interior del aula de clase, ya que son una forma de valoración conjunta, donde se fomenta la participación, la reflexión ante las distintas situaciones de aprendizaje.

2.2.2.3 Categoría Pensamiento

Pérez. J y Gardey A. (2012). Definen teóricamente el pensamiento como “aquello que se trae a la realidad por medio de la actividad intelectual. Por eso, los pensamientos son productos elaborados por la mente, que pueden aparecer por procesos racionales del intelecto o bien por abstracciones de la imaginación” (p. 27). A la vez Tishman y Perkins (citado por Guzmán R, 2014), plantean que “el lenguaje del pensamiento cobija distintas maneras con que describimos nuestros estados mentales y el de los otros. De ahí que el pensamiento abarque procesos mentales como deducir, analizar, concluir, imaginar, generalizar, transferir, evocar, conectar etc.” (p. 75).

Es así que para esta investigación, el pensamiento es una categoría fundamental que permite generar la reflexión del quehacer pedagógico y de esta manera intervenir con una propuesta que viabilice la apropiación del MPSC en las aulas de clase y por ende modificar la práctica de los docentes investigadores. De igual manera, esta categoría es relevante en cuanto busca favorecer acciones intencionadas que lleven al estudiante a promover y desarrollar procesos de pensamiento, con el ánimo fortalecer los aprendizajes.

Subcategorías de pensamiento:

Apropiación del concepto de modelo pedagógico social cognitivo. Para el presente proyecto es de vital importancia definir el término apropiación, ya que al estar presente en la pregunta y objetivos entre otros componentes del mismo, requiere de un dominio conceptual para evitar caer en errores de interpretación que puedan desviar el rumbo del trabajo. Para ello se toma el concepto de Rogoff. B (1997) quien afirma que la apropiación es el “proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación” (p. 10). Punto de vista en el cual se destaca al sujeto y su actuación para asumir un rol determinante dentro del grupo en que cumple alguna función.

Teniendo en cuenta lo anterior, la apropiación se toma como un proceso meta-reflexivo en el cual el individuo va más allá de la mera comprensión de un fenómeno, es la instancia en la cual es capaz de transformar aquello que interiorizó para lograr generar un cambio sustancial a nivel personal y social, haciéndose partícipe y actor principal en el desarrollo de dinámicas que redunden en los círculos sociales en los cuales está inmerso.

Robledo (2013) sostiene que “la apropiación es una herramienta de acercamiento y relación entre distintas visiones y criterios que constituyen una nueva versión del entorno” (p. 1) ya que al entrar en choque las concepciones previas que se tienen acerca de determinado fenómeno con las nuevas, se produce una significación de los hechos que son objeto de estudio, generando de este modo una comprensión más profunda y una postura crítica de realidades complejas. Visto el concepto como una herramienta para la unificación de criterios

que ayudan a construir nuevas perspectivas y panoramas en un entorno específico, se puede aceptar como apropiado en este caso, ya que propone un marco para el logro de las metas enfocadas a apropiarse del MPSC en el desarrollo de las prácticas educativas. Es decir, que pasen el umbral del mero conocimiento a la transformación y puesta en práctica de acciones que propicien un cambio a las prácticas de aula rutinarias presentes en la institución, esperando que se replique de manera positiva hacia los otros compañeros.

Es igualmente importante abordar el concepto de modelo pedagógico al considerarlo término clave en esta subcategoría. Es por esto que corresponde aquí, considerar algunas teorías que explican el significado de “modelo pedagógico” al señalar que se refiere a una serie de lineamientos teóricos que orientan al docente para tomar una posición crítica frente a diversos aspectos que subyacen en la realidad educativa. Es decir, que le corresponde tener claridad sobre temas específicos como: educación, pedagogía, didáctica, currículo, sociedad, formación integral de los educandos, entre otros aspectos que llevan a interrogar y problematizar el hacer en el aula permitiendo el análisis y sistematización de planes y programas de estudios relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose de esta manera en pautas conceptuales que llevan a concentrar de forma concisa los componentes de la práctica pedagógica.

Al respecto Correa (citado por González. 2004) dice que “los modelos pedagógicos definen el modelo de formación que una determinada institución desarrolla con sus estudiantes y su expresión operativa es el currículo (...) El modelo se convierte en una representación mental construida del fenómeno o realidad percibida” (p. 78). En cada una de las instituciones, dicho modelo se convierte en la luz que orienta todo el acto educativo y por lo mismo, es indispensable que cumpla con los requerimientos que están inmersos en la práctica pedagógica, tal y como dice Coll (1994) “un modelo pedagógico corresponde al plan de acción que responde a las preguntas ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?” (González. G. 2004, p. 78).

Otro punto de vista es el de Ortiz (2004) quien refiere que para asumir un concepto operante, se debe tomar como referente el término pedagógico que es en últimas el que revela la naturaleza del modelo por las siguientes razones:

Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente; pretende lograr aprendizajes ya que se concreta en el aula; instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje; paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación (p. 78).

Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo pedagógico apunta a la realización del sujeto desde diferentes dimensiones tanto en su parte académica como social y personal, con el objetivo de transformar su realidad. Este modelo debe tener en cuenta los siguientes aspectos: “tipo de hombre que se desea formar, con qué estrategias, mediante qué contenidos, a qué ritmo y quién dirige el proceso” Avendaño (citado por González. G. 2004, p. 78). Siendo estos referentes, categorías analíticas para describir las diferentes interrelaciones que ocurren entre los actores y el contexto educativo.

Para finalizar, se toma en consideración la definición que Flórez R. (1994) aporta acerca de modelo pedagógico para caracterizarlo como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 60). En otras palabras, es el conjunto de relaciones que con base en un marco teórico permite comprender aspectos relacionados con el acto específico que corresponde a la pedagogía.

De acuerdo con el criterio expuesto por los autores citados, el modelo pedagógico se refiere a las relaciones didácticas derivadas de un marco teórico de referencia que se contextualiza en las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, es decir, que se expresa a través de concepciones y acciones que constituyen dichas prácticas. De manera que el

conocimiento y claridad de este concepto, permite abordar y analizar el punto central de esta investigación el cual se expone a continuación.

Como se mencionó en párrafos anteriores, a la escuela le corresponde un papel trascendente en términos de socialización del conocimiento, por lo que debe implementar determinadas acciones en las cuales se revela la relación teoría-praxis. Es así como el modelo pedagógico cobra relevancia en aquel papel asignado a la escuela en la formación del individuo y la forma como se organiza el proceso educativo. De ahí que el modelo pedagógico asuma un papel destacado, si se considera como dice Díaz M. (s.f.) que “es un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar” (p. 65). Visión que permite hacer una lectura más objetiva de lo que representa éste como horizonte del quehacer educativo.

Ampliar el campo del análisis sobre este concepto lleva necesariamente a valorar que los precursores del MPSC fueron Makarenko, Lev Vygotsky, Freinet y Bandura básicamente, quienes expresaron sus posturas para considerar que las experiencias sociales son el fundamento esencial del aprendizaje. En lo educativo especialmente, podría reflejarse en las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje colaborativo basado en competencias.

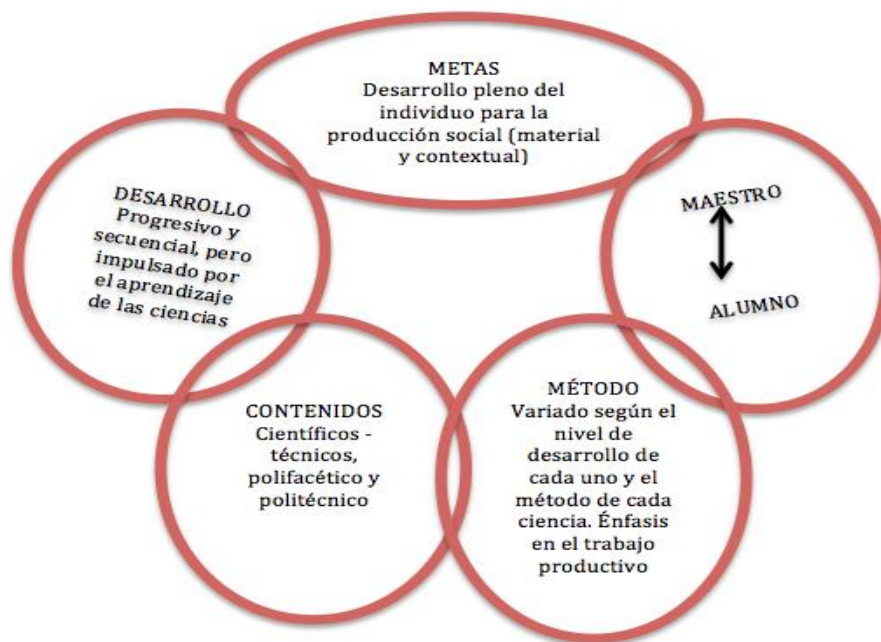
Un autor colombiano que trabaja fuertemente el modelo pedagógico social cognitivo y con el cual el grupo investigador apoya el trabajo es Flórez R. (1999), quien afirma:

Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones (p.50).

De esta manera, los escenarios sociales resultan ejes fundamentales que pueden propiciar oportunidades para que los alumnos trabajen en forma colaborativa y tengan la posibilidad de solucionar los problemas conjuntamente, estimulando la crítica mutua. Según este paradigma social, los problemas a estudiar en la escuela deben ser tomados de la realidad para trabajarlos de manera integral y revelar los procesos ideológicos inmersos en ellos. Acciones en las cuales el docente juega un rol determinante como orientador de dichos procesos y gestor de las opciones metodológicas sobre las cuales centra su labor: metas, contenidos, métodos, recursos, la forma de relacionarse con los estudiantes y las opciones que les propone para alcanzar su desarrollo paulatino.

En la gráfica a continuación, se esquematizan las ideas de Flórez en la que se condensan dichas particularidades del modelo en mención.

Figura 2. Modelo pedagógico social cognitivo.



Fuente: Flórez, R. (1995). Hacia una pedagogía del conocimiento, Bogotá: McGraw-Hill.[figura] (Pág. 50)

Modificación de la práctica pedagógica. Es la práctica pedagógica, uno más de los aspectos que contribuyen a ampliar el conocimiento sobre el tema de estudio; de ahí que para adentrarse en este se tiene en cuenta en primer lugar a Sacristán (1999) citado por Quintero A. (2011), quien refiere que “la práctica es un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan en forma continua y permanente, y están sustentadas en conceptos culturales y normativos” (p. 26.) De este concepto se rescatan términos como ejercicio y acciones que se realizan con un soporte cultural regulado formalmente; de ahí que al ser contextualizado en el aula, se asocia a lo que hacen y dicen tanto educandos como educadores para producir conocimiento según parámetros definidos en las políticas educativas y coherentes con las demandas del entorno sociocultural.

De Sacristán (1999) se puede extraer, que “las acciones se convierten en elementos generadores de datos con potencial de análisis que permiten caracterizar las experiencias que realizan los docentes” (p. 27). En otras palabras, la práctica pedagógica es parte fundamental del saber del educador y “se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica” (MEN, (s.f.), p. 5). Significa que esta práctica incluye un manejo idóneo de contenidos que se enseñan de manera tal que puedan ser aprendidos, porque la tarea de enseñar se funda en bases teóricas claras y puntuales que no lleven a la rutina, que es la que le resta importancia al aprender haciendo. Esta práctica es la que debe generar reflexión sobre el aprendizaje como resultado de aquello que hace el docente en la clase, cómo interviene para generar en los estudiantes el aprendizaje como resultado de lo que ellos mismos construyen significativamente.

Frente a lo antes planteado, lo que se concluye es que las acciones de enseñanza o lo que es lo mismo la práctica pedagógica se debe encaminar a partir de la reflexión detenida y profunda en torno a lo que en verdad significa enseñar y aprender. Es decir, contemplar procedimientos lógicos, coherentes y apropiados para generar aprendizaje. Además, hay que tener en cuenta la interacción e intercambio real y efectivo entre estudiantes-docente, el diálogo permanente como sustento de motivaciones, confianza, generación de un clima adecuado para el aprendizaje y la comunicación asertiva, componentes imprescindibles para el

aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo antes dicho y que además, uno de los objetivos específicos de esta investigación es caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la IED San Antonio, es importante asumir que la cultura como indica Ávila (2001) está inmersa en el mundo de la vida y se refleja en cada uno de los espacios de la cotidianidad mediante hábitos socialmente reglados en su continuo ejercicio y orientadores de las acciones en eventos concretos. En este sentido un elemento clave para caracterizar las prácticas pedagógicas, es identificar los hábitos que tienen los docentes, que evidencian durante su trabajo con los estudiantes y que permiten darle identidad a cada uno según su práctica.

Para comprender la relación pedagógica de los conceptos antes expuestos y que son inherentes al desarrollo de esta investigación, se requiere revisarlos a la luz de situaciones específicas asociadas a la práctica del docente en el desarrollo de su labor cotidiana en el aula. En este sentido, habría que establecer el lugar de uno y otro. En el primer caso, el docente como entendido de “toda actividad de carácter educativo” (Mejía M., 1992, p.12), es de quien dependen las prácticas pedagógicas. Y en el segundo caso, estas últimas, a su vez, tienen diversos sentidos y significados que confluyen en que “es lo que el maestro hace en el aula” (p.30) y puede relacionarse con la forma en que enseña, el uso de métodos, recursos, estrategias, el lenguaje que adopta, como organiza el aula y como transmite su saber (Saldarriaga s.f. p.30).

Con lo expuesto anteriormente el colectivo investigador asume que la reflexión originada de la práctica pedagógica conlleva un proceso de modificación, que se entiende como la acción que permite transformar, reformar, cambiar y alterar determinadas condiciones o características del proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como el grupo investigador a través de la implementación de la metodología ABP utilizando rutinas de pensamiento logra una modificación tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

Siendo el ABP, la estrategia usada para llevar a cabo la apropiación del modelo pedagógico institucional en las respectivas sedes donde se adelantó el proceso investigativo; se asume de mucha importancia como componente de este marco conceptual, apoyado en lo que afirman Morales y Landa (2004), al respecto de esta estrategia:

Una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso se desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje (p. 145).

Según el planteamiento anterior, el ABP busca, no sólo el aprendizaje significativo, sino el fomento de capacidades para trabajar colaborativamente hacia metas comunes frente a un tema que se propone en el aula de clases, donde los actores educativos tienen roles muy precisos: los estudiantes trabajan para resolver un problema planteado y el docente orienta dichas acciones. Barrows (1986) define al ABP como:

Un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Desde que fue propuesto en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, el ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de las diferentes áreas en las que fue adoptado, lo cual ha implicado que sufra muchas variaciones con respecto a la propuesta original.

En esta referencia se especifica el ABP como un método centrado en el aprendizaje y surgido en el área de la Medicina pero dadas sus particularidades y alcances, se ha ido acogiendo en otros campos del conocimiento, en los cuales se requiere de la investigación por

parte de los estudiantes para llegar a una solución de un problema que como objeto de conocimiento es planteado por el profesor. Tomando estos aspectos como referente para la apropiación del MPSC, esta metodología se adaptó al trabajo con los estudiantes mediante el desarrollo de unidades de aprendizaje para identificar y resolver problemáticas suscitadas del entorno; en efecto los estudiantes conformaron equipos, determinaron recursos, apropiaron contenidos, efectuaron procedimientos que previamente los docentes planificaron teniendo en cuenta ejes integradores, el problema, metas de aprendizaje y evaluación de los procesos realizados. Actividades en las cuales se conjugaron las categorías, subcategorías e indicadores relacionados con el tema de estudio.

Como se observa, a través de la información expuesta, se abordan los diferentes componentes teóricos y conceptuales que conforman el sustento de las acciones prácticas que se adelantaron en el contexto del aula, con la finalidad de ejecutar la apropiación del modelo social cognitivo en coherencia con los parámetros de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas ABP, como se muestra a continuación.

Tabla 3. Relaciones entre Modelo Pedagógico Social Cognitivo y Aprendizaje Basado en Problemas.

Modelo Pedagógico Social Cognitivo	Metodología ABP
<p>* Las experiencias sociales son el fundamento esencial del aprendizaje. En lo educativo especialmente, podría reflejarse en las prácticas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje colaborativo basado en competencias.</p>	<p>* El aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo.</p>
<p>* Propone el desarrollo de las capacidades del estudiante con influencia del contexto social y cultural del que hace parte.</p>	<p>* Desarrolla una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno propio del estudiante.</p>
<p>* El trabajo colectivo es importante como garantía del aprendizaje dentro de un escenario social que permite a todos interesarse en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados como contenidos de aprendizaje.</p>	<p>* El proceso de aprendizaje se desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema.</p>
	<p>* El aprendizaje es autodirigido y autónomo.</p>

-
- | | |
|---|---|
| * El trabajo en equipo estimula el pensamiento crítico y reflexivo, así como el compromiso en el propio aprendizaje y en el de los demás del grupo. | * El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje. |
| * Fomenta el trabajo de aprendizaje en el propio contexto y promueve la práctica como estrategia. | * Destaca el aprendizaje transversal y contextualizado. |
| * Fomenta la evaluación en consenso de una manera dinámica bajo la orientación del docente y con la participación destacada de los educandos. | * Promueve la evaluación formativa. |
-

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el modelo social cognitivo propone un proceso pedagógico que llevado al quehacer del aula promueve prácticas colaborativas y contextuales enfocadas a desarrollar las capacidades de los estudiantes tomando la solución de problemas, tal como lo propone el ABP, en el que además tanto educandos como educadores tienen papeles específicos destacando el papel protagónico del educando, responsable de su propio aprendizaje, el cual es desarrollado de manera autónoma.

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

La investigación es de carácter cualitativo porque “se encauza a comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista S., 2010, p. 364). En este caso, el tema a investigar se refiere al alcance que genera la apropiación del MPSC mediada por la metodología ABP, en las prácticas de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa. Acciones que se relacionan con el contexto o ambiente donde tiene efecto el proceso de indagación, para descubrir cómo se contextualiza dicho modelo pedagógico; fueron los docentes – equipo de investigación-, quienes hicieron parte del problema y así mismo fueron parte de la solución.

Otra de las razones por las que se optó por este tipo de investigación, estuvo en que, como dice Hernández et al. (2010):

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. (Todd, 2005, como se cita en Hernández, 2010).

Estas observaciones se relacionan con lo que plantea la investigación cualitativa, en la cual la acción directa del grupo de investigación se centralizó, en un comienzo, en observar y recoger las vivencias del aula para enfatizar en la práctica de los educadores, definir datos cualitativos asociados a descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones en la práctica pedagógica.

Acciones en las que además se implicó no solo un ejercicio de observar y recoger información, sino de conocer la realidad para, a partir de unas apuestas, transformarla tal como se asumió en este caso, se conoció la realidad en detalle, se propendió por la emergencia de lo que sucedía en el aula y a partir de este reconocimiento se modificaron las prácticas, se cambió la forma de enseñar y aprender; se respondió de esta forma a la realidad para transformarla.

3.2 Alcance

La investigación es descriptiva, afirmación que se hace al tomar en cuenta la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2014) al afirmar que este tipo de alcance “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.92). En el caso del estudio realizado, se recolectó información sobre la situación problema mediante la aplicación de instrumentos para plantear así un diagnóstico que describió las particularidades encontradas. A partir de esto, se detallan los pasos dados por el colectivo de investigación en el proceso de intervención como solución a dicha problemática; de los cuales se obtuvieron resultados acordes con el manejo de cada una de las categorías de análisis: enseñanza, aprendizaje y pensamiento, las cuales se vieron reflejadas en la relación con el ABP como medio para poner en escena el MPSC y modificar positivamente las prácticas de aula.

3.3 Diseño

De acuerdo con la finalidad del estudio, se eligió la investigación acción, reconociendo como postulado importante que “es la solución a problemas particulares y concretos del hacer” (Parra C., 2002, p. 114); opinión que representa la intención de este estudio, en cuanto búsqueda de solución a una de tantas problemáticas con las que comúnmente se confronta el docente en el desarrollo de su labor cotidiana; en este caso, asociada a la ausencia de la definición e implementación del modelo pedagógico social cognitivo en las sedes escolares Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tausa Cundinamarca. Elección que se hace igualmente siguiendo el principio de Parra C. (2002) cuando sostiene que la investigación acción:

Es el camino para el desarrollo profesional de los profesores en cuanto adopten unos supuestos fundamentales: la finalidad práctica como rasgo esencial de la I.A. y la consideración del saber educativo como un saber práctico que se expresa en juicios sobre el hacer, elaborados por los propios profesionales de la educación (p. 114).

En consonancia con lo antes expresado, fue aquí donde se dio importancia a la investigación acción, como ruta para indagar sobre un tema educativo relacionado con la actividad práctica del educador, proceso en el cual el grupo de investigación inicialmente reflexionó, planeó, intervino, evaluó la propuesta en aras de hallar solución a un problema de su propio ejercicio educativo.

Se tiene en cuenta además el criterio de Murillo T. (2011) cuando afirma:

La investigación acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p. 3).

De donde se comprueba que, la elección que en este caso se hizo de la investigación acción como enfoque central del estudio, es pertinente y adecuada para alcanzar las metas del mismo y de alguna manera, afectar positivamente el modelo pedagógico y su apropiación en el aula luego de interrogar y problematizar sobre las circunstancias que se asocian con la noción sobre éste, las etapas para su apropiación, incorporación y contextualización en el escenario escolar donde se adelantó esta indagación. Proceso que implicó como dice Latorre (2003), unos factores específicos de este enfoque expresados así:

La persona reflexiona y mejora su propia práctica y su situación, se vincula con rigor la reflexión y la acción, se hace pública la experiencia no sólo a otros participantes sino

también a otras personas interesadas y preocupadas en el trabajo y la situación, la recogida de datos la realizan los propios participantes, se participa en la toma de decisiones, hay colaboración entre los miembros del grupo como una comunidad crítica, hay autorreflexión, autoevaluación y autogestión en el grupo de personas (p. 28).

Procedimiento que tuvo que ver con la reflexión y la práctica pedagógica centrada en el modelo pedagógico y la forma como se implementa en el aula; surgió del contexto escolar en el que se manejan conceptos, prácticas, procedimientos didácticos y modos de actuar la labor de enseñar y aprender, base de las tendencias propias de este ámbito educativo donde se genera la interacción de educandos, educadores y formas de enseñanza y aprendizaje que en este caso fueron objeto de análisis y reflexión para generar nuevos conocimientos y cambios positivos en la labor pedagógica.

3.4 Población y Muestra

La población con la que se desarrolló el trabajo investigativo corresponde a la comunidad educativa de la IED San Antonio de Tausa Cundinamarca, compuesta por Directivos, docentes, estudiantes y comunidad de padres.

De esta población se extrajo la muestra, de la que hicieron parte los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo: Raúl Ernesto Franco Cárdenas, con diez años de experiencia en la institución en el nivel de básica primaria; Deccy Aurora Martínez Roncancio, con cinco años de experiencia; Gustavo Eduardo Villamil Lote con ocho años de experiencia; los tres licenciados en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y finalmente el docente Rafael Antonio Otálora Casallas, licenciado en Matemáticas y Física, también egresado de la misma universidad y con diez años de experiencia en la institución en el nivel de básica y media.

3.4.1 Contexto Institucional. La Institución Educativa Departamental “San Antonio” se inserta en el contexto general del Municipio de Tausa en el departamento de Cundinamarca;

en la descripción física que de éste se hace en la página oficial de la Alcaldía Municipal (2015), se especifica la siguiente información:

El municipio de Tausa está ubicado en la República de Colombia a 65 km. al norte de Santa Fe de Bogotá D.C. en el sector nororiental del departamento de Cundinamarca; la cabecera municipal se localiza a los 5° de latitud norte, a los 73°54' de longitud oeste de Greenwich y a una altitud de 2.931 m.s.n.m. Su mayor altitud está a los 3.700 en el “alto del infierno” en la vereda de Sabaneque” (p. 3).

La anterior es la ubicación espacial del municipio, cuya delimitación territorial corresponde a las siguientes especificaciones, según documento de la Alcaldía Municipal (2015):

Al norte limita con los municipios de San Cayetano, Carmen de Carupa y Sutatausa, al occidente con Pacho, al oriente con Sutatausa, Cucunubá y Suesca y al sur con los municipios de Nemocón y Cogua. Así mismo, en relación con su extensión se determina que “cuenta con un área total de 203 km², se encuentra entre los pisos térmicos frío y páramo cuya temperatura oscila entre 7 y 12° C y la precipitación anual se presenta entre 600 y 1.000 mm. (p. 3).

En el contexto antes descrito se inserta la Institución Educativa Departamental “San Antonio”, cuyas particularidades se describen según información tomada del Proyecto Educativo Institucional PEI (2012), documento en el cual se puntualiza lo siguiente: la IED San Antonio, se sitúa en el sector rural del municipio de Tausa, al norte del departamento de Cundinamarca; tiene un radio de acción sobre ocho de las quince veredas que lo conforman; las siete sedes rurales fusionadas a la sede principal toman su nombre de la respectiva vereda donde se insertan y estas son: Páramo Alto, Sabaneque, Los Pinos, San Antonio, El Salitre, Lagunitas y Páramo Bajo.

La I.E.D. San Antonio es de carácter oficial y ofrece el servicio educativo en la jornada de la mañana en los niveles de Preescolar, Básica y Media, en la modalidad académica con énfasis en proyectos productivos. Está constituida por la Sede Central identificada con el nombre de San Antonio a la cual se fusionan las siete sedes antes

mencionadas en cuyas locaciones de las sedes San Antonio y Páramo Bajo se ofrece Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica. Las sedes Salitre, Páramo Alto y Sabaneque ofertan educación Básica Primaria con la modalidad de escuela unitaria; la sede Lagunitas brinda educación preescolar y básica primaria y, finalmente, Los Pinos es exclusiva para la Educación Preescolar. En la actualidad cuenta con 513 estudiantes; 281 hombres y 232 mujeres, con edades que van desde los cinco años hasta los 19 años, distribuidos en 24 grupos con un promedio de 23 estudiantes. Cuenta con dos directivos docentes (Rector, Coordinador), un administrativo y 24 docentes Licenciados en Educación y cuatro docentes con título profesional diferente a educación; la edad promedio de los docentes es 39 años, en su mayoría con experiencia laboral de más de seis años en el sector educativo.

En la descripción que se hace de la comunidad educativa, se destaca que el 51% de familias están constituidas por más de cuatro miembros, en su generalidad corresponden a los estratos socioeconómicos uno y dos, el 82% de los grupos familiares pertenece al régimen subsidiado de seguridad social y el 18% restante al régimen contributivo. El 96% de familias habita en casas del sector rural, en su mayoría en vivienda es propia, no obstante el 7% habitan en casas arrendadas y el 19% habita en casas dadas al cuidado porque sus propietarios habitan en los cascos urbanos aledaños a la zona. Las casas en su generalidad cuentan con servicios públicos de electricidad y agua, el servicio de alcantarillado es deficiente y el 90% de los hogares cuentan con el servicio de telefonía celular. (PEI, 2012).

En cuanto al nivel de escolaridad de la comunidad, se determina que el 43 % de los padres de familia no alcanzan a culminar la básica primaria, el 38% posee la primaria completa y el 19% restante ha alcanzado el nivel de educación secundaria. El 93 % de las madres de familia tienen como ocupación permanente el trabajo en el hogar, el 81% de los padres son asalariados del sector agrícola y trabajan en fincas aledañas al sitio de residencia del grupo familiar en el cultivo de papa, hortalizas y ordeño de vacas.

La Institución Educativa cuenta con docentes para todos los niveles y grados

educativos que ofrece y están distribuidos de la siguiente forma: 6% en preescolar, 34% en básica primaria, 54% en secundaria y el 6% en la dirección de la Institución. El 100% de los docentes son profesionales, el 87% ostentan el título de licenciatura en educación con énfasis en diversas áreas, el 13 % restante son profesionales en otras áreas del conocimiento. (PEI, 2012).

El 26% de la planta docente y directiva docente de la Institución, cuenta con el nivel educativo de postgrado lo cual posibilita a los educadores tener una visión más especializada del acto educativo y de los procesos que adelantan en lo cotidiano de su labor. Se observa experiencia mínima de tres años en el sector educativo, la mayoría de los docentes cuentan con una experiencia superior a los siete años. El 66% de los docentes llevan más de tres años en la Institución, lo cual implica conocimiento de los procesos académicos, administrativos y en sí el devenir histórico de la institución, dado que conocen la población estudiantil y la comunidad, han participado del proceso de construcción colectiva del P.E.I lo que influye además, en la formación de sentido de pertenencia institucional. Su experiencia en la institución les permite identificar los elementos claves en el diseño curricular, la convivencia y la cultura escolar.

El 34% de los docentes lleva menos de dos años en la Institución lo que implica la necesidad de generar un proceso de conocimiento y reconocimiento de los procesos académicos y administrativos, del contexto institucional en aras del empoderamiento de los principios del P.E.I y de las dinámicas institucionales, sumado a que el 40% de los docentes no han realizado durante los últimos tres años cursos de actualización lo que dificulta la adquisición de herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas desde diferentes aproximaciones teóricas que nutren su discurso y favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje que se adelanta con estudiantes.

El Proyecto Educativo Institucional se denomina “El Páramo De La Sabiduría”, y es resultado de la construcción colectiva de los miembros de la comunidad educativa de la

IED San Antonio; se constituye en el derrotero de la institución, por cuanto responde a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, para lograr mejoras en la calidad de la educación que se imparte en la Institución. (PEI, 2012, p. 14) Dicho proyecto como proceso permanente de reflexión y construcción colectiva, facilita la tarea de la planificación y gestión estratégica, lo que requiere el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, para hacer viable la misión y visión institucional, además de las estrategias que permitan mejorar la gestión y la calidad de los procesos inherentes a la enseñanza.

En el PEI, se exponen de modo diferenciado los grandes propósitos, los fines contenidos en la misión y se desarrollan las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento, además se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la Misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. Igualmente, se considera el plan de trabajo institucional para el mediano y largo plazo; en este sentido, se piensa la institución en su dinámica, en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social siempre en la búsqueda de la excelencia académica. De ahí que el objetivo general de la institución educativa sea, ofrecer una educación de calidad que propenda por el desarrollo integral de los miembros de la comunidad educativa, particularmente de los estudiantes, en las dimensiones: biológica, psicológica, intelectual, espiritual y social para que puedan continuar con éxito sus estudios en los demás niveles educativos. Además, se propone ofrecer una educación integral de calidad centrada en los valores institucionales del respeto, la responsabilidad y la honestidad.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Se trabajaron como técnicas de investigación, de una parte la observación ya que “se caracteriza como una percepción intencionada e ilustrada. Intencionada porque se hace con un objeto determinado, ilustrada porque va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento” (Benguria y Martin, 2010, p. 4). Es decir, que en este caso se observó para establecer cómo desde las experiencias cotidianas de estudiantes y docentes se expresan

concepciones y acciones frente a la concreción teórica y práctica del modelo pedagógico. (Ver Anexo 1). Se hizo uso de la **observación participante**, en cuanto los docentes investigadores se aproximaron a las situaciones cotidianas que implican la enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del plan curricular, sus métodos, estrategias, recursos, discursos en general, que junto con los estudiantes desarrollan a través de las prácticas educativas. El registro, descripción, interpretación y análisis de la información aportada por la observación se hizo sobre las categorías que hacen parte del tema de estudio.

Al seleccionar esta técnica se especifica que la observación directa es “apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (Latorre, 2003, p. 57). Determinaciones que en este caso son representativas para el acercamiento al contexto y búsqueda de información en el aula desde la perspectiva de los investigadores.

Junto a la observación, se hizo uso del **grupo focal** con docentes (Ver Anexo 2) que desde la perspectiva de Mella (2000) corresponde a “entrevistas de grupo, en las que un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas dialoga en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (p. 3). En este caso se empleó con los integrantes del colectivo investigador para conocer desde su perspectiva cómo se desarrollan las clases, y en este sentido, explicar la relación entre la acción del docente, lo que representa el concepto de modelo pedagógico y su incidencia en la finalidad de los procesos pedagógicos.

Se utilizaron como instrumentos de investigación los siguientes:

El cuestionario, se implementó para el desarrollo del grupo de enfoque con los miembros del colectivo investigador, a quienes se formuló una serie de preguntas enfocadas a descubrir desde su criterio cómo son las clases, qué actividades se desarrollan, de qué forma se contextualizan los contenidos de aprendizaje, cuáles oportunidades tienen los estudiantes para socializar conocimientos y cómo se lleva a efecto la evaluación del aprendizaje. (Ver Anexo 3). Vale en este punto aclarar, que en la medida en que se fue desarrollando el proceso de

indagación, los instrumentos se fueron depurando gracias a los aportes y validaciones de los docentes orientadores de la Maestría.

La Ficha de observación y recolección de notas de campo, la cual se empleó para elaborar un registro de los acontecimientos con ocurrencia en el entorno donde se indagó el problema y sus variables; así, se consideraron situaciones específicas relacionados con los momentos de la clase, lo que hacen, dicen, piensan y expresan tanto estudiantes como docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También sobre cómo se genera el clima escolar, cuáles son las motivaciones que se originan, cuáles los intereses y aspiraciones de los educandos y cómo el docente propicia el acuerdo, el respeto y la convivencia en el aula. (Ver Anexo 1).

Respecto al uso de **fuentes documentales**, se tuvieron en cuenta textos y documentos escritos que como fuentes de información escrita proporcionaron aquella que se empleó como soporte del trabajo de investigación y para dar respuesta a la pregunta que la direccionó. Adicionalmente se trabajó información electrónica consultada en la Red de Internet.

3.6 Categorías de Análisis

El equipo investigador definió las categorías iniciales mediante técnicas de escrutinio que propone Hernández et al. (2014); “cuando una unidad o idea que se repite frecuentemente, puede significar que representa una categoría (regularidad recurrente)” (p. 437). En este orden de ideas los investigadores identificaron que en los diarios de campo, conversatorios, grupo de enfoque y encuestas surgieron conceptos recurrentes que se repetían, los cuales fueron modelo pedagógico, rol del docente, rol del estudiante y práctica docente como punto de partida para definir dichas categorías.

Del diálogo con los jurados en la socialización de avances y los aportes adquiridos en los énfasis, se generaron en el colectivo investigador procesos reflexivos que permitieron la

reestructuración de las categorías iniciales, las cuales se ajustaron a enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Al encontrar pertinentes las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento a la problemática abordada en esta investigación, se requiere dar un sustento teórico a cada una: Enseñanza "es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren creativamente cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema con miras a su formación personal" (Flórez, 1995, p. 50). Es por ello que para el colectivo investigador es tomada en cuenta para evidenciar mediante las planeaciones, la evaluación de la enseñanza y la transversalidad la apropiación progresiva del MPSC.

Así mismo, concebido el aprendizaje como "una experiencia de reconstrucción de cada individuo, que depende de la estructura cognoscitiva de que dispone, es decir, por las características y organización presentes de sus conceptos y esquemas próximos que le permiten aprovechar mejor la nueva experiencia" (Flórez, 1995, p. 52). El grupo investigador considera fundamental tomarla como categoría, en cuanto se centra en el estudiante como actor protagónico del proceso de aprendizaje y es a través de él donde se puede corroborar la apropiación que tiene el docente del MPSC. De modo que las subcategorías trabajadas fueron las siguientes. Situaciones contextuales: en respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes en su propia realidad, para lo cual se aprovecharon algunas problemáticas propias de su región para considerarlas como contenido de aprendizaje y elemento integrador del currículo; Trabajo colaborativo en cuanto que todo proceso de aprendizaje siempre requiere del diálogo entre pares, de la interacción con el otro, de la colaboración con el menos favorecido, con el fin de lograr los objetivos trazados; finalmente, la Evaluación formativa como proceso que ayuda en la construcción de saberes, a corregir errores, a potenciar lo positivo, a afianzar la construcción de conocimiento, a proporcionar realimentación constante; es decir una evaluación para el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, tomado el pensamiento como el producto que elabora la mente para traer a la realidad las construcciones mentales (Perez. J y Gardey A. 2012), es pertinente para el colectivo tomarla como categoría de análisis dentro de esta investigación, en cuanto que permite transformar las estructuras de los procesos de enseñanza y aprendizaje y establecer la conexión que existe entre lo que se enseña y lo que se aprende con lo estipulado en el MPSC. Por tanto se tomaron como subcategorías: Apropriación del concepto de MPSC en la medida que el docente haga una construcción de conceptos y los articule en las prácticas de aula. Modificación de la práctica: la cual se evidencia a través de la implementación de la metodología ABP mediante el desarrollo de unidades de aprendizaje direccionadas a visibilizar y fortalecer el pensamiento en los estudiantes; y por la reflexión pedagógica generada al finalizar el trabajo de aula, la cual permite afianzar o replantear estrategias y mecanismos de fortalecimiento o mejora de los procesos dirigidos en el aula de clase.

Otro aspecto que ratifica las categorías definidas son los aportes encontrados en investigaciones que antecedieron este trabajo, entre ellos se puede mencionar el estudio realizado por Prado 2015 “Factores asociados al modelo pedagógico y su incidencia en el rendimiento de estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber tercero y quinto, en las IE Distritales de Bogotá”. Y el trabajo presentado por García 2014 “relaciones entre el estilo pedagógico de los docentes del programa de formación complementaria y el modelo pedagógico en la Escuela Normal Superior Fabio Lozano Torijos de Falan Tolima”, las cuales convergen en la prevalencia del aprendizaje y la enseñanza como componentes que orientaron el proceso investigativo.

En la matriz se presenta las categorías, subcategorías e indicadores de la investigación

Tabla 4. Categorías de investigación.

Categorías	Sub categorías	Indicadores	Formas y medios de recolección de información (INSTRUMENTOS)
Enseñanza	Planeación de clases.	-Análisis de contenido (conceptualización) -Análisis cognitivo (objetivo de enseñanza) -Análisis de instrucción (materiales y recursos) -Análisis de actuación (seguimiento de aprendizaje y enseñanza).	Diario de campo.
	Evaluación de la enseñanza	-Clima de aula -Gestión de aula -Conocimiento didáctico -Estrategias de evaluación	Observación directa (diario de campo)
	Transversalidad	Áreas curriculares Realidades sociales	Observación directa (rejilla de observación)
Aprendizaje	Situaciones contextuales	-Identificación de problema -Establecimiento de criterios	Observación directa (rejilla de observación)
	Trabajo colaborativo	*Asignación de roles *Trabajo autónomo	Observación directa (rejilla de observación)
	Evaluación formativa	*Fases (inicial, durante el proceso, final) *Realimentación *Tipos de evaluación (auto-co-heteroevaluación)	Observación directa (rejilla de observación)
Pensamiento	Apropiación del concepto de modelo pedagógico institucional.	*Articulación teoría- práctica (aparición de algo externo al sujeto "Rogoff") *Construcción de conceptos (algo que debe ajustarse a las características del nuevo propietario "Rogoff")	Grupo focal (guion de preguntas)
	Modificación de la práctica	-Reflexión pedagógica -Pensamiento visible y-o rutinas -ABP	Observación directa (rejilla de observación)

Fuente: elaboración propia.

En este capítulo se presentó el diseño metodológico que dio respuesta a la pregunta de investigación, también se describió el procedimiento necesario para la recolección y análisis de datos. De igual manera se determinó el tipo de estudio, el enfoque, la población, la muestra, el contexto institucional, los instrumentos de recolección de la información y las categorías de análisis.

CAPITULO IV

4. CICLOS DE REFLEXIÓN

4.1 Ciclos de Reflexión del Equipo Institucional

El proceso de indagación se adelantó a través de momentos que tienen coherencia con el desarrollo de los objetivos, planteados así:

Ciclo Uno

Reflexión Inicial. Se desarrolló para establecer las concepciones y prácticas que sobre el modelo social cognitivo tienen los docentes de la IED San Antonio. Se hizo uso de la observación y la encuesta a grupos focales, dirigidas tanto a estudiantes como a docentes con la intención de identificar las limitaciones existentes en torno a la praxis del modelo enunciado. El equipo investigador realizó diarios de campo, a través de los cuales se visualizó la forma como los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo orientan las prácticas pedagógicas; así se logró un diagnóstico más real en torno a esta problemática y se ratificó que los miembros del colectivo investigador no han apropiado el modelo pedagógico institucional.

Ciclo Dos

Después de la reflexión inicial, se plantearon la pregunta que direccionó la investigación así como sus objetivos. Se hizo el rastreo bibliográfico a fin de construir el estado del arte y los referentes teóricos que fundamentaron las acciones que se desarrollaron durante el proceso investigativo, siguiendo un proceso metodológico que incluyó las fases y procesos propios de la investigación cualitativa con alcance descriptivo. De igual forma se hizo un trabajo de reflexión en conjunto entre los Docentes de la Universidad de La Sabana que estuvieron en la orientación del proceso y quienes hicieron parte del colectivo de investigación. En este trabajo conjunto se analizó la pertinencia de lo planeado en este ciclo de la investigación, al re direccionar elementos tales como la pregunta, objetivos e instrumentos; todo esto con el fin de perfeccionar el propósito de la investigación y efectuar un abordaje eficaz en torno a la problemática existente en la institución educativa San Antonio.

Adicionalmente, se realizó un pilotaje de aplicación de instrumentos para establecer la viabilidad de cada uno de ellos, procedimiento a través del cual se hallaron los vacíos en la formulación de éstos, dado que no se aportó la información pretendida. Consecuentemente, se hizo el análisis de estos hallazgos y el debido diseño de los instrumentos que finalmente fueron diligenciados en el contexto. En este ciclo fue necesaria igualmente, la reestructuración de las categorías de análisis ajustándolas a tres ejes fundamentales: enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

De igual forma, y como resultado del encuentro con los jurados lectores durante la socialización de la investigación a través del poster que se diseñó a tal fin, se propusieron y realizaron cambios para ensamblar categorías y subcategorías y de esta forma, encausar la intención investigativa y definir en coherencia la estrategia de intervención fundamentada en el uso de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas ABP.

Ciclo Tres

Puesta en práctica. Para llevar a la práctica la estrategia de intervención por parte de los docentes que conforman el colectivo de investigación en las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio, se acogió la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Fue así como se diseñó e implementó en el aula la estrategia que posibilitó la apropiación del MPSC, a través de unidades en relación con contenidos de aprendizaje en las diferentes áreas del plan curricular. De esta manera se abordó la temática desde los componentes teóricos que explican lo relacionado con dicha metodología, para tener un conocimiento adecuado sobre lo que ésta representa en los procesos de aula. Con base en esto, se diseñaron e implementaron las acciones prácticas siguiendo una estructura con los siguientes componentes: identificación del problema, conformación de equipos, determinación de roles, especificación de recursos, metas de aprendizaje y desarrollo del proceso metodológico. Labores en las cuales, el rol tanto de estudiantes como de los docentes estuvo claramente definido, pero al final se logró un trabajo cooperado que aportó resultados positivos.

Una vez terminada la implementación de las actividades pedagógicas en el aula de clases, se realizó la sistematización de las mismas mediante el cruce de información en las respectivas matrices diseñadas para tal fin. Acciones a partir de las cuales se llegó a la reflexión valorativa de la intervención efectuada, desde donde estableció su alcance y significación. Fue así como se determinó que el ABP, en este caso fue adecuado para el logro de las metas propuestas, ya que estuvo asociado a los cambios en la práctica docente, no sólo para el manejo del aprendizaje desde la perspectiva de la resolución de problemas específicos del entorno por parte de los educandos, sino en la apropiación de aspectos básicos del modelo pedagógico social cognitivo. Cambios logrados a partir de directrices ajustadas a la intención de iniciar modificaciones en las prácticas de aula mediante esta metodología activa de enseñanza y aprendizaje.

Ciclo Cuatro

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir de la valoración de la estrategia de intervención ABP, se generan acciones enfocadas a la proyección de la misma al resto de la institución educativa, con miras a que el cuerpo docente reconozca en ésta, una oportunidad significativa para el cambio que se requiere en torno a la apropiación del modelo pedagógico institucional. Es así como se planifican seminarios dirigidos a los compañeros docentes para dar a conocer la experiencia ABP, sus hallazgos y bondades como estrategia adecuada para apropiarse del modelo pedagógico social cognitivo en el aula y generar un impacto positivo a nivel institucional. Se aporta de esta forma un marco institucional que podrá incorporar esta metodología a través de experiencias tanto individuales como grupales que conduzcan a superar metodologías tradicionales que cuando no son bien encaminadas no contribuyen al logro de la calidad educativa que hoy se demanda. La idea es entonces, proponer un reconocimiento de las limitaciones y a partir de ellos, proponer la puesta en práctica del ABP como método integrado que permite mejorar significativamente la práctica educativa y por lo mismo, permitir que el modelo pedagógico institucional se haga realidad en el contexto del aula de clases. Se busca así un reconocimiento generalizado de los beneficios que aporta en el ámbito educativo.

El proceso antes descrito es coherente con las etapas del proceso investigativo, condensado en la gráfica a continuación.

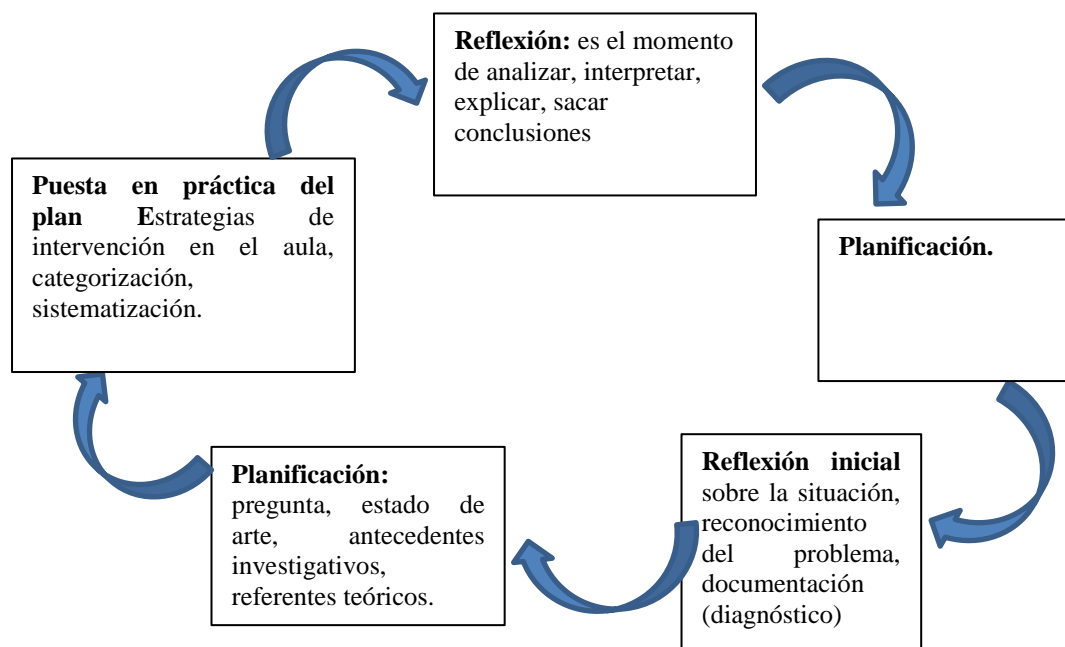


Figura 3. Fases de la Investigación. Se muestran las fases de la investigación de manera integrada y cíclica para conformar un proceso tal como se siguió en el caso de este estudio.

Fuente: Tomada de Parra Ciro (2011) y adaptada por el colectivo de investigación, (2017).

4.2 Propuesta de Intervención

Teniendo en cuenta que el ABP se planteó en este caso, como una metodología con enfoque integrado cuya aplicación contribuye a la efectividad del cambio que se requiere en el aula de clases, para hacer del modelo pedagógico un verdadero elemento de cambio positivo, se planificó, diseñó e implementó una estrategia pedagógica de la que se da cuenta a continuación.

4.2.1 Título. “El ABP: estrategia para la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo en las prácticas de aula”.

4.2.2 Presentación. La iniciativa que se diseña e implementa para superar el problema que existe en los docentes de la IED San Antonio sede Lagunitas y Páramo Bajo, en relación con la falta de apropiación del modelo pedagógico institucional social cognitivo, se genera a partir de acciones vivenciales que se apoyan en la intención de que los docentes se concienticen de lo trascendente y fundamental que es el hacer visible el modelo pedagógico en cada una de las aulas de clase. Se destaca el papel que éste cumple como eje articulador de las prácticas de aula y como instrumento para que la enseñanza y el aprendizaje estén direccionados sobre unos fundamentos teóricos y prácticos que permitan la adquisición, aprehensión de saberes y habilidades por parte de los estudiantes de la institución.

4.2.3 Objetivos. Con miras a hacer realidad la intervención en el contexto escolar, se trazó como objetivo fundamental, aplicar el modelo pedagógico social cognitivo por medio de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas según planificación de unidades de aprendizaje. Fue esta la meta central de la propuesta, en la cual además se trabajaron los tres pilares que le dan fundamento al ABP: **trabajo colaborativo, situaciones contextuales y evaluación formativa.** Incorporar estos elementos a la praxis educativa conllevó nuevos desafíos, expectativas, cambios y experiencias significativas tanto para los estudiantes como para el docente.

De otra parte, se proyecta realizar jornadas pedagógicas de sensibilización a todo el grupo de docentes de la institución, con el fin de dar a conocer la práctica realizada. Acciones a partir de las cuales se pretenden obtener resultados positivos con la intención de multiplicar la experiencia para promover la transformación de las prácticas de aula de cada uno de los educadores. Perspectiva que ha de conducir a apoderarse del modelo pedagógico mediante el ABP y ponerlo en contexto para que deje de reposar en los documentos institucionales y pase ante todo a mejorar la calidad de los procesos pedagógicos.

4.2.4 Carácter Innovador de La Propuesta. Educar para preparar mejores seres humanos y formar para la vida es el propósito de la educación, referente a partir del cual en este caso se direccionó la reflexión acerca de la incidencia que tiene el modelo pedagógico

social cognitivo para el logro de aprendizajes significativos y por consiguiente hacer que redunde en todos los estamentos institucionales. Pero esto, exigió trabajar en el conocimiento del mismo, para identificar las bondades que éste ofrece, la forma como se reflejan en el ser humano para potenciar sus capacidades de ser, de saber, de hacer en un contexto. En este punto, la propuesta denominada “El ABP: estrategia para la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo en las prácticas de aula” asumió características innovadoras, en cuanto al plan estratégico que llevó a los docentes a vivenciarlo mediante la metodología ABP con unidades de aprendizaje, estructuradas de tal manera que permitió a los educandos identificar las problemáticas de su entorno, determinar los recursos de aprendizaje, convocar los saberes que creyeron pertinentes trabajar, conformar equipos de trabajo de acuerdo con las directrices dadas por el docente y proponer tareas y actividades extra clase, entre otros aspectos que hicieron de esta una experiencia interesante e innovadora.

Esto se sustenta en la postura de Juma y Yee-Cheong (2005), quienes al respecto de lo innovador en educación señalan que “El proceso de innovación implica interacciones entre una gran diversidad de actores de la sociedad, quienes conforman un sistema de actividades de aprendizaje que se refuerzan mutuamente. Estas interacciones y los componentes relacionados constituyen sistemas de innovación dinámicos (p. 60). Llevado esto a la práctica realizada hace referencia a las interacciones entre estudiantes-docentes-prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por el ABP para superar los procesos que se venían trabajando de manera rutinaria y en tal sentido optimizarlos en procura de mejoras en la calidad educativa.

Cabe resaltar igualmente, que con estos cambios se involucró a los estudiantes en el proceso previo de planeación y evaluación de las clases -algo que tradicionalmente realiza el docente-, lo cual permitió que se sintieran parte activa del mismo, ya que antes no se tomaban en cuenta sus aportes, opiniones y sugerencias; se permitió que construyeran sus aprendizajes y los valoraran como algo útil para la vida. Por supuesto, todos los aportes suministrados por los estudiantes entraron a ser contemplados por los docentes de acuerdo a los lineamientos institucionales de planeación, necesidades educativas de los estudiantes y exigencias propias de los entes ministeriales.

De igual forma, la estructuración del aprendizaje a través de una planeación que cuenta con un eje transversal integrador, con unos momentos específicos como la exploración, estructuración, práctica, transferencia y valoración, los cuales ratifican una organización coherente y de calidad para lograr aprendizajes significativos. Esto fue relevante, porque permitió trabajar en torno al mismo saber desde todas las áreas del currículo para lograr una articulación favorable para el aprendizaje transversal e interdisciplinario; de la misma manera, se alcanzaron metas cognitivas y sociales, las cuales permitieron la vinculación directa de la práctica de aula con el modelo institucional desde una perspectiva de la planificación y organización para alcanzar el éxito en las prácticas educativas.

No se pueden dejar de mencionar los procesos de reflexión docente, que surgieron después de la implementación de la metodología ABP con unidades de aprendizaje; procesos metacognitivos útiles para mejorar las destrezas intelectuales, optimizar los procesos de aprendizaje, facilitar la ejecución de tareas cotidianas y favorecer aprendizajes exitosos.

Por lo expuesto, el trabajo realizado tuvo impacto positivo en las aulas de clase de las sedes participantes, porque estudiantes y docentes se vieron favorecidos por un cambio en las prácticas cotidianas, las cuales se efectuaron, socializaron y promovieron a nivel institucional. Este trabajo que se inició con una primera socialización dirigida a directivos y docentes con el propósito de dar a conocer la experiencia, sus bondades y beneficios para conseguir que en verdad el modelo pedagógico institucional cumpla el objetivo de potenciar las prácticas de aula y fortalecer el quehacer pedagógico.

Los aspectos antes descritos siguieron un paso a paso según se expone a través de las siguientes fases:

Fase Uno. Rastreo bibliográfico: Cada integrante del colectivo de investigación realizó consulta de todo lo concerniente a aprendizaje basado en problemas (ABP), autores que lo han trabajado, conceptualización, características, estructura, experiencias significativas que han aportado de manera favorables a los procesos de enseñanza y

aprendizaje; así, se sentaron las bases teóricas para ubicarlo en el contexto de la experiencia de implementación en el aula de clase de las sedes escolares tomadas como escenario de la experiencia.

Fase Dos. En una segunda fase se realizó la socialización del trabajo individual resultante de la fase anterior; esto para consolidar la información y construir la fundamentación teórica que fue vinculada al informe del proyecto investigativo. Así mismo, se dejó como tarea para el próximo encuentro que cada integrante analizara las diferentes propuestas ABP y proponer en coherencia, el diseño de una nueva con los elementos considerados pertinentes para la organización de aquellas unidades de aprendizaje que se pusieron en acción con los estudiantes.

Fase Tres. Concertación de estructura Aprendizaje Basado en Problemas ABP: el colectivo investigador concertó la siguiente estructura: 1. identificación del problema; 2. determinación de recursos; 3. conformación de equipos; 4. estructuración del aprendizaje o planeación. Etapa en la cual vale destacar las ideas valiosas que surgieron para que finalmente el grupo de investigación elaborara el diseño y organización de la propuesta de intervención en el aula.

Fase Cuatro. Creación de la comunidad aprendizaje denominada “Escuela Cognición y Sociedad”, en la cual se analizaron los contenidos cognitivos, instruccionales y de actuación propuestas por Pedro Gómez, para ser aplicados a cada planeación efectuada. Esto se realizó con el propósito de establecer relación entre teoría y praxis, fundamento de la actuación lógica y razonada del docente en el desempeño de su rol y en la apropiación de los postulados que establece el modelo pedagógico social cognitivo propuesto por la institución.

Fase Cinco. Valoración de las acciones efectuadas. Se partió de la organización del cronograma de reuniones para hacer la reflexión posterior a la implementación de la

metodología ABP planeada mediante las unidades de aprendizaje y evaluación de las mismas; esto con el fin de determinar los aspectos positivos para ser potenciados, así como las limitaciones encontradas, procedimiento que conllevó a la optimización de las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes que hicieron parte del colectivo investigador. Valoración que se realizó contemplando una rúbrica que se construyó a tal fin. (Ver Anexo 4).

Fase Seis. Intervención del cuerpo docente. Mediante jornadas de trabajo (Ver Anexo 5) de la institución se realizó la socialización del trabajo efectuado y la proposición de orientaciones a seguir con la mira de ser adoptada institucionalmente. Se hizo énfasis en la pertinencia y eficacia de la experiencia del ABP como método para aplicar el modelo pedagógico institucional desde nuestra experiencia (Ver Anexo 6).

Cerrando este apartado se puede afirmar, que indagar en el aula de clases y proponer soluciones a las problemáticas que allí emergen, representa una perspectiva interesante que permite llevar los conocimientos producidos a estimular la adopción apropiada de las mejores prácticas, que permiten a todos los estamentos del entorno escolar participar en una trayectoria de innovación que contribuye a mejorar dichas prácticas y consecuentemente la calidad de la educación que se imparte en la institución escolar. Es así como el proceso que aquí se describió representa un aspecto importante del cambio en el aula, indispensable para incentivar mejoras educativas; de ahí que en el capítulo siguiente se dé cuenta de los resultados logrados los cuales se enlazan con el objetivo específico referido a la valoración del proceso que se adelantó.

CAPITULO V

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Análisis de instrumentos

El propósito de este capítulo es dar cuenta del análisis que permitió el uso de los instrumentos y los resultados de la investigación basados en la triangulación de la información obtenida, la cual se sistematizó siguiendo los procedimientos del software “Atlas Ti”. El proceso de innovación educativa que se siguió mediado por el Aprendizaje Basado en Problemas ABP, estuvo estrechamente vinculado al propósito de generar cambios positivos en las prácticas de aula, desde la perspectiva de apropiar el modelo pedagógico social cognitivo, según se establece en los lineamientos de la Institución Educativa San Antonio de Tausa.

Acciones que hicieron posible, una mirada diferente a las prácticas cotidianas tanto de los estudiantes como de los docentes, sobre la forma como se desarrollan éstas en la producción de conocimientos significativos. Trayectoria en la cual se tuvieron presentes tres categorías importantes: enseñanza, aprendizaje y pensamiento como ejes macro en torno a los cuales se contemplaron igualmente las subcategorías siguientes: planeación de las clases, la evaluación de la enseñanza, la transversalidad del currículo, situaciones contextuales, el trabajo colaborativo, evaluación formativa, apropiación de modelo pedagógico institucional y modificación de la práctica, como componentes destacados del Aprendizaje Basado en Problemas ABP.

En cuanto a la “evaluación de la enseñanza” cabe resaltar que esta es una sub categoría emergente ya que resultado del proceso de reflexión llevado a cabo durante los énfasis de oralidad y matemáticas, en los cuales el trabajo giró en torno a gestión de aula, clima de aula, conocimiento didáctico y estrategias de evaluación, aspectos fundamentales en el quehacer docente. Otro aspecto que ratificó la importancia de esta subcategoría es que mediante la técnica de escrutinio datos ocultos o no mencionados propuesta por Hernández, Fernández y Batista (2014), el grupo investigador en los diálogos y en la lectura de los instrumentos

determinó que era un concepto que aunque no se mencionaba en ellos se hacía prioritario trabajarlo ya que no se puede concebir una práctica docente sin la posterior reflexión que fortalezca el acto de enseñar. Es por esta razón que los primeros instrumentos no arrojaron información correspondiente a esta subcategoría, por lo que se hizo necesario implementar un grupo de enfoque para capturar información respecto a esta subcategoría y complementar información de las demás categorías, dado que el grupo de enfoque permite indagar de manera profunda las características del quehacer docente de una manera espontánea y natural.

Igualmente en la reflexión inicial sobre el problema que se planteó, se hizo una búsqueda exhaustiva en el PEI, acerca de información que condujera al reconocimiento de la realidad en cuanto a la forma como se establecen las categorías y subcategorías en dicho documento; punto de partida para el posterior análisis de las formas como el docente direcciona sus prácticas de aula y a partir de ello, llegar a la conclusión que no hay una apropiación de dicho modelo en las prácticas pedagógicas. En la siguiente matriz, se consolida la información recolectada:

Tabla 5. Relación entre categorías de análisis y Proyecto Educativo Institucional.

Documento		PEI	Planeación	Hallazgos	Evidencias
Categoría	sub categoría				
Enseñanza	Planeación	No hay evidencia explícita	Existe en la institución un formato de planeación bastante sencillo que sólo recoge la asignatura y el tema que se va a trabajar.	Un hallazgo fundamental de esta subcategoría es que en el PEI no hay información explícita que dé cuenta de la planeación. Pero desde la propuesta del MPSC se puede inferir que hay elementos que pueden direccionar la consolidación de la planeación, los cuales deben ser liderados por directivos y docentes.	Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.
	Evaluación enseñanza	No hay evidencia explícita	Dentro del formato de planeación no se establece ningún ítem que permita realizar la evaluación de la enseñanza expresada en clima de aula, gestión de aula, conocimiento didáctico y estrategias de evaluación, que mejore la práctica de aula.	El principal hallazgo es que en el P.E.I no hay evidencia clara acerca de la evaluación de la enseñanza como mecanismo para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas del docente.	Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.
	Transversalidad	Diseñar un plan de trabajo orientado a implementar los cursos de acción que han de seguirse para lograr la solución del problema. Delimitar el problema en base a áreas de atención a fin de abordarlo en toda su extensión.	Las planeaciones se realizan teniendo en cuenta las mallas curriculares propuestas para cada período, que básicamente son los temas de los libros de texto que proponen las editoriales. Cada docente programa su clase de acuerdo a los contenidos en los que vaya de forma sectorizada.	En esta subcategoría se puede hallar que en el PEI establece claramente la transversalidad de áreas como fundamento para orientar la práctica docente, pero se encuentra que las planeaciones no responden a elementos transversales sino a contenidos desarticulados presentes de las mallas curriculares.	Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.

Trabajo colaborativo	<p>En el componente pedagógico del P.E.I está establecido el trabajo colaborativo, en el cual los estudiantes se apropian de los contenidos a partir de la interacción con sus demás compañeros y a la vez desarrollan habilidades para el trabajo en equipo, la autodisciplina, la responsabilidad y la solidaridad.</p>	<p>No se establece como requisito el trabajo colaborativo para dinamizar las prácticas de aula, por lo que los docentes programan actividades principalmente para trabajo individual.</p>	<p>El PEI en su componente pedagógico, presenta la importancia del trabajo colaborativo para optimizar las prácticas de aula del docente, pero en la planeación este no aparece siendo evidente el desconocimiento que se tiene respecto.</p>	<p>Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.</p>
Aprendizaje	<p>En el P.E.I, en su componente pedagógico toma los postulados de Vigotsky, ya que él habla de la importancia de centrar el interés en el proceso de los estudiantes y de determinar los niveles de desarrollo alcanzados en un contexto específico. Así mismo se encontró que un beneficio particular de la evaluación es el poder detectar el nivel de desarrollo, así como el potencial de aprendizaje de los alumnos, de manera que sirvan para establecer las líneas de las prácticas educativas.</p>	<p>No hay información al respecto.</p>	<p>Un hallazgo fundamental para la investigación es la importancia de incluir la evaluación formativa en la planeación que realiza el docente, debido a que no existen ningún ítem que responda a este tipo de valoración donde se evidencie el proceso que se llevó al inicio, durante Y final de la clase, así como los mecanismos de retroalimentación para que el estudiante pueda generar una auto y coevaluación del proceso que llevó durante la sesión.</p>	<p>Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.</p>
Evaluación formativa	<p>La evaluación formativa tiene la función de detectar el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver</p>			

una situación.

Situaciones contextuales	<p>Las situaciones contextuales están establecidas dentro del componente pedagógico del P.E.I de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar el problema más relevante de acuerdo a realidades e intereses inmediatos de la comunidad considerada como punto de referencia. -Orientar el análisis de resultados obtenidos en los diagnósticos, a fin de priorizar situaciones problemáticas que requieran tratamiento, de acuerdo a la unidad de estudio en cada período escolar. -Presentar modelos de diseño de diagnósticos para realizar el proceso de inmersión a la comunidad e identificar problemáticas de naturaleza económica, política, social y cultural, entre otros. 	<p>Para el desarrollo de las planeaciones se tiene en cuenta únicamente los contenidos presentes en las mallas curriculares, que a su vez son guiadas por los libros para la planeación de las actividades que se van a desarrollar en la clase.</p>	<p>En esta subcategoría un hallazgo vital es observar lo útil que resulta ser planear con la metodología a ABP debido a que en está las situaciones contextuales juegan un papel fundamental para el abordaje de diferentes temáticas teniendo en cuenta una situación problema propia del contexto de los estudiantes. Cosa que no se puede apreciar con el formato anterior propuesto por la institución.</p>	<p>Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.</p>
Apropiación de modelo pedagógico social cognitivo	<p>Flórez Ochoa (2005, p. 196) “propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la</p>	<p>El modelo pedagógico social cognitivo no se tiene en cuenta al momento de realizar las planeaciones de clase, teniendo como único insumo los contenidos de las mallas curriculares. Dicha</p>	<p>No se evidencia en los documentos institucionales mecanismos que contribuyan a apropiar el modelo pedagógico.</p>	<p>Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.</p>

	sociedad”	afirmación se puede evidenciar en las actas de reuniones de profesores.			
Pensamiento	Modificación de la práctica	El trabajo en los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los alumnos trabajen en forma cooperativa y tengan la posibilidad de solucionar los problemas conjuntamente, estimulando la crítica mutua	Las planeaciones al regirse únicamente por las mallas curriculares y no poner en práctica el modelo pedagógico social cognitivo, dan cuenta de que los docentes transitan en metodologías tradicionales de enseñanza.	El hallazgo fundamental de esta subcategoría es que en el PEI reposa una buena fundamentación para que el docente apropie e implemente el modelo pedagógico social cognitivo, pero sólo se queda en el papel ya que los docentes continúan con la enseñanza tradicional evidenciado en las planeaciones institucionales que se programan.	Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Formato de planeación institucional. Actas de reuniones de docentes.

Fuente: Adaptadas de Hernández Sampieri y otros. Adaptación Ligia Arévalo. 2015 – 2016.

Con base en la información consolidada en la matriz anterior, se concreta que en el PEI no hay información explícita que oriente el proceso de planeación el cual aunque no es fundamental que aparezca en el documento del PEI, si deben haber mecanismos que acerquen a los docentes a la apropiación de una planeación que dirija las prácticas pedagógicas propias del MPSC. A su vez existe un formato trabajado por el cuerpo docente, pero no incluye ninguno de los aspectos teóricos que propone el modelo institucional. Otro de los hallazgos representativos, es que en dicho documento no hay información explícita que trabaje los procesos de evaluación de la enseñanza.

De otra parte, en el PEI se establece claramente la transversalidad de áreas como fundamento para orientar las prácticas de aula, pero se encuentra que las planeaciones no responden a elementos transversales sino a contenidos desarticulados presentes de las mallas curriculares. Así mismo, el PEI en su componente pedagógico presenta la importancia del trabajo colaborativo para optimizar el quehacer del educador; aún así, no aparece siendo evidente la omisión al respecto. Otra situación fundamental para la investigación, fue la inclusión de la evaluación formativa en la planeación y ejecución del docente, debido a que no existe ningún ítem que responda a este tipo de valoración donde se evidencie el proceso que se llevó al inicio, durante y final de la clase, así como los mecanismos de retroalimentación para que el estudiante pueda generar la autoevaluación y la coevaluación del proceso que llevó durante la sesión.

Teniendo en cuenta los vacíos encontrados, se concluye que resulta necesario planear con la metodología ABP, gracias a que sus aportes llevan a que las situaciones contextuales jueguen un papel fundamental para el abordaje de diferentes temáticas, más sí se tiene en cuenta que una situación problema propia del contexto está justamente relacionada con las omisiones que existen en torno a estas acciones.

En los documentos institucionales no se evidencia, mecanismos que contribuyan a apropiar el modelo pedagógico. Llegados a este punto se definió la propuesta que se

implementó de manera individual para concretar un antes y un después, tal como se consolida en la tabla elaborada a tal fin.

Tabla 6. Matriz de diario de campo: consolidación de las matrices individuales.

Categoría	Docente Sub categoría	Docente 1 Raúl	Docente 2 Deccy	Docente 3 Rafael	Docente 4 Gustavo	Hallazgos	Evidencias
Enseñanza	Planeación	<p>Mediante los diarios de campo teniendo como referente las clases del docente investigador se halló que en el segundo semestre del 2015 y primer y segundo semestre del 2016 no hacía planeaciones para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje ya que las clases eran orientadas teniendo en cuenta lo que estaba establecido en textos escolares.</p> <p>Durante el primer semestre del año 2017 se halló que el docente planea unidades de aprendizaje teniendo en cuenta el análisis didáctico que propone Pedro Gómez.</p>	<p>*Un hallazgo en los diarios de campo 2015 y 2016 es la ausencia de una planeación que direcciona las prácticas de aula.</p> <p>*Planeación mental e improvisada en el aula mediante la búsqueda de actividades y copias de textos.</p> <p>*Hallazgos 2017 una planeación estructurada desde un contenido fundamentado en Pedro Gómez quien le da sustento teórico para poder direccionar la enseñanza y el aprendizaje hacia metas cognitivas, de instrucción y de actuación concretas.</p>	<p>Se puede evidenciar que antes del 2017 el docente no realizaba planeaciones de clases y después de esta fecha ya se evidencia la planeación de clase</p>	<p>En los primeros registros se encontró la presencia de una planeación bastante superficial que en ocasiones era producto de la improvisación la cual solo se preocupaba por dictar los contenidos que estaban presentes en los libros, el desarrollo de ejercicios y asignación de tarea para la casa.</p> <p>En los registros que procedieron a la implementación de la metodología ABP, se pudo encontrar un cambio drástico respecto a las clases anteriores ya que en estas prevalecía un objetivo que respondía a una situación del contexto, la explicación previa de las actividades a realizar, la determinación de</p>	<p>Se halló que los integrantes del colectivo investigador durante el año 2015 y 2016 no realizaban planeaciones que respondieran al análisis didáctico propuesto por Pedro Gómez. Los docentes tomaban como planeación los contenidos propuestos en libros de texto.</p> <p>En el año 2017 los miembros del colectivo investigador realizan planeaciones teniendo en cuenta el análisis didáctico que plantea Pedro Gómez. Además las planeaciones están estructuradas por un objetivo de aprendizaje, fases de exploración, estructuración, práctica, transferencia y cierre y se evidencia en estas</p>	<p>Unidades de aprendizaje. Diarios de campo</p>

Evaluación de la enseñanza	<p>No se halló información en la triangulación de los registros de diarios de campo realizada mediante el Software Atlas Ti sobre la subcategoría “evaluación de la enseñanza”.</p>	<p>Hallazgos diarios 2015-2016: *Tener la concepción que los niños en filas, completo silencio, sin preguntar nada están aprendiendo. *Una estricta disciplina en la cual los niños sientan temor a ser reprendidos. Hallazgos diarios 2017 *Organización de clase, ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos.</p>	<p>El diario de campo es un instrumento que no arroja información para valorar esta actividad</p>	<p>los criterios de evaluación, el desarrollo de las diferentes fases de la clase, el trabajo en equipo y la evaluación formativa, como elementos fundamentales que daban cuenta de una planeación bien estructurada que a su vez respondía a los respectivos análisis propuestos por Gómez y Cañadas, enmarcados en el modelo pedagógico social cognitivo. Se hace necesaria la construcción de un instrumento que permita información sobre la evaluación de la enseñanza, enmarcada en el ciclo P.I.E.R. (planear, implementar evaluar, reflexionar), requisito para optimizar la planeación y la construcción de saberes.</p>	<p>El trabajo colaborativo, la evaluación formativa y estudio de situaciones contextuales. El colectivo investigador no halló información en la triangulación de los registros de diarios de campo realizada mediante el software ATLAS. Ti sobre la subcategoría “evaluación de la enseñanza”.</p>	Diarios de campo
----------------------------	---	---	---	--	--	------------------

Transversalidad	<p>Los diarios de campo realizados durante el segundo semestre del año 2015 y primer y segundo semestre del año 2017 evidencian que los contenidos de cada área del saber orientados por el docente en el aula de clase son trabajados de manera separada, no se relacionan entre sí.</p> <p>En los diarios de campo realizados en el primer semestre del año 2017 se halló que el docente realiza planeaciones de unidades de aprendizaje teniendo como referente una situación del contexto que integra los contenidos de las distintas áreas que proponen los estudiantes para ser estudiada.</p>	<p>Hallazgos diarios 2015-2016: *Contenidos de cada área aislados, se trabajan por separado. *Trabajo direccionado bajo los temas propuestos en el libro la casa del saber.</p> <p>Hallazgos diarios 2017 *Unidades de aprendizaje con un eje integrador que permite trabajar todos los contenidos de las áreas de manera transversal</p>	<p>Al analizar los diarios de campo no se observó transversalidad, cuando se aborda el tema de matemáticas, se limita a ejemplificar pero solo en su asignatura.</p>	<p>La transversalidad de áreas juega un papel fundamental en la estructura de las clases desde el ABP ya que tomar una situación problema y la respuesta puede ser abordada desde las diferentes materias del currículo, demostrando al estudiante que el conocimiento no es sectorizado, sino que puede ser aplicado a situaciones reales de su cotidianidad, haciendo que las clases tengan un sentido ya que todas apuntan a un mismo fin.</p>	<p>El colectivo investigador halló en los diarios realizados en el año 2015 y 2016 que los docentes orientan cada uno de los contenidos de las áreas del saber de manera separada, no establece ejes del contexto que articule los contenidos entorno a una situación por estudiar.</p> <p>En los diarios de campo del año 2017 se halló que mediante la metodología ABP los docentes orientan procesos en el aula para que los estudiantes identifiquen una situación contextual y propongan desde cada una de las áreas los contenidos que pueden utilizar para estudiarla; por esta razón se puede afirmar que el docente genera transversalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>

Aprendizaje	Trabajo colaborativo	<p>Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no implementa en el aula de clase el trabajo colaborativo, el proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por el trabajo individual. En los diarios de campo del primer semestre del año 2017 se halló que al iniciar cada unidad de aprendizaje el docente organiza los equipos de trabajo para realizar trabajo colaborativo cuando sea requerido en las distintas fases de la clase.</p>	<p>Hallazgos diarios 2015-2016: *Trabajo de aula individual. *Trabajo direccionado a solamente realizarlo en el cuaderno</p> <p>Hallazgos diarios 2017 *Conformación de equipos previamente. *Equipos de trabajo con roles definidos y *Colaboración y cooperación entre los integrantes *Ambiente de respeto y tolerancia en el grupo. *Apoyo entre pares.</p>	<p>Después del 2017 los alumnos trabajan en grupo y se colaboran mutuamente para tener un mejor aprendizaje</p>	<p>Inicialmente se evidenciaba la prevalencia del trabajo individual, mecanismo predilecto por el docente para orientar el conocimiento. Luego se observa una incorporación gradual del trabajo colaborativo después de la implementación de la metodología ABP como estrategia para hacer visible en el aula el modelo pedagógico social cognitivo. Se encuentra en los registros que el proceso no fue fácil de asimilar para los estudiantes, pero con el uso reiterado de esta estrategia, los niños fueron haciéndose conscientes de lo que implicaba, asumiendo responsablemente los roles asignados en pro de alcanzar el objetivo propuesto al iniciar la sesión.</p>	<p>Se halló en los registros de diario de campo del año 2016 que en la práctica de los docentes integrantes del colectivo investigador prevalece el trabajo individual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se halló en los diarios de campo del año 2017 que los docentes miembros de colectivo investigador han incorporado a su trabajo en el aula el trabajo colaborativo caracterizado por la definición de roles, el trabajo autónomo y el cumplimiento de objetivos.</p>	Diarios de campo
-------------	----------------------	--	--	---	---	---	------------------

Evaluación formativa	<p>Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes no implementa la evaluación formativa, todo el proceso evaluativo se caracteriza por evaluar el producto más no el proceso.</p>	<p>Hallazgos diarios 2015 - 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> *Manejo de heteroevaluación. *Calificaciones cuantitativas. <p>Hallazgos diarios 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> *Cambio de concepción de la palabra evaluar. *Procesos de autoevaluación y coevaluación *Procesos de realimentación. 	<p>Un hallazgo interesante en esta subcategoría es que la evaluación que se realizaba anterior a la implementación de la metodología ABP era de corte sumativa como única fuente de valoración del aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en los registros de diario de campo que se tomaron en los cuales se presentó convergencia en los puntos tratados anteriormente. Por otro lado, hay una tendencia fuertemente marcada después de la implementación de la estrategia ABP, en la cual hacen presencia: los criterios evaluación, el establecimiento de normas al interior de los equipos de trabajo, el uso recurrente de las acciones auto, co, hetero evaluación, establecimiento de rúbricas, manejo de estrategias como</p>	<p>En los diarios de campo de los años 2015 y 2016, los docentes implementaban evaluación sumativa caracterizada por la heteroevaluación y las calificaciones cuantitativas. En los diarios de campo del año 2017 se halló que los docentes implementan la metodología ABP y por ende la evaluación formativa evidencia en la manera como el docente circula por cada uno de los pupitres o equipos para realimentar el trabajo y direccionar las actividades propuestas.</p>
	<p>Se halló en los diarios de campo del año 2017 que el docente implementa la evaluación formativa reflejada en los procesos de autoevaluación y coevaluación para evaluar el aprendizaje de los estudiantes</p>			

Situaciones contextuales	<p>Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no utiliza situaciones contextuales para mediar el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Se halló en los diarios de campo del año 2017 que el docente implementa</p>	<p>Hallazgos diarios 2015 - 2016</p> <p>*Trabajo con situaciones y problemáticas de libros guía.</p> <p>*Desarticulación de conocimientos</p> <p>*Planteamiento de situaciones separadas del contexto del estudiante.</p> <p>Hallazgos diarios 2017</p> <p>*Identificación de los estudiantes con la realidad en la que viven a través de rutinas de pensamiento.</p>	<p>Antes del 2017 solo trabajaban ejercicios de tipo abstracto y después de esta fecha ya se trabaja con situaciones del entorno.</p>	<p>fichas del semáforo, marcha silenciosa y retroalimentación.</p> <p>Adicionalmente, se puede determinar a través de los registros que el docente realiza proceso de retroalimentación de manera individual y grupal a los estudiantes, con el objetivo de determinar las comprensiones que se están generando durante el desarrollo de la clase y a su vez trabajo personalizado con aquellos que presentan dificultades.</p> <p>El principal hallazgo encontrado en esta subcategoría de situaciones contextuales, es que en un primer momento el docente no hacía uso de ellas para orientar sus clases, sólo se limitaba a la información que aparece en los libros desconociendo el</p>	<p>Se halló en los diarios de campo del año 2016 que los docentes del colectivo investigador no usaban las situaciones contextuales para generar procesos de enseñanza y los contenidos trabajados no tenían relación con situaciones del</p>
--------------------------	--	---	---	---	---

procesos de recolección de datos para identificar situaciones contextuales que requieren ser asumidas y que articulan los contenidos de las áreas del saber.

potencial de aprendizaje que existía a su alrededor. Era frecuente el uso de fotocopias con temáticas obtenidas de Internet las cuales no se les hacía un análisis de contenido, ni eran adaptadas a la realidad que estaba viviendo el estudiante. En un segundo momento se observa un cambio en la manera en que docente orienta la clase, ya que se pudo evidenciar que mediante la metodología ABP, las situaciones contextuales pasan hacer las protagonistas como eje en la construcción del conocimiento, debido a que son problemáticas que los estudiantes ven diariamente las cuales pueden ser resueltas con la ayuda de las diferentes áreas evitando la sectorización del contexto. En los diarios de campo del año 2017 se halló que los docentes implementan la metodología ABP por medio de la cual generan espacios para que los estudiantes identifiquen problemas contextuales y propongan los contenidos desde los cuales los logren estudiar.

conocimiento. Así mismo, el trabajo con situaciones contextuales es un asunto que motiva a los estudiantes pues les permite contribuir a la transformación social de cada uno de sus hogares. Para finalizar, se pudo determinar que el docente está implementando el uso de situaciones contextuales en sus prácticas pedagógicas, las cuales responden a los postulados del modelo pedagógico social cognitivo el cual hace énfasis en que las problemáticas deben ser obtenidas del contexto.

<p>Pensamiento</p>	<p>Apropiación de modelo pedagógico social cognitivo</p>	<p>Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no tiene apropiación del modelo pedagógico social cognitivo porque en el proceso de enseñanza no se</p>	<p>Hallazgos diarios de campo 2015 -2016 *Clases de carácter tradicional *Distintos referentes al momento de orientar los procesos. *Roles docente y estudiante sin definir. Hallazgos diarios de</p>	<p>Que antes del 2017 el docente era netamente tradicional y después de esta fecha se evidencia la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo</p>	<p>Es interesante ver como el análisis desde las diferentes subcategorías aportan información clave que permite determinar el grado de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo del</p>	<p>Se halló que los docentes del colectivo investigador según los diarios de campo realizados en el año 2016 no implementan constantemente en el aula el trabajo colaborativo la</p>
--------------------	--	--	---	---	---	--

	<p>evidencia las situaciones contextuales, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa.</p> <p>Se halló en los diarios de campo del año 2017 que el docente está en proceso de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo porque en las notas descriptivas y notas de interés está registrado que implementa en el aula el trabajo colaborativo, la evaluación formativa y las situaciones contextuales.</p>	<p>del campo 2017</p> <p>*Estructuración del aprendizaje a través de unidades que articulan los elementos del modelo institucional.</p> <p>*Manejo en las clases de los pilares fundamentales del modelo social cognitivo(trabajo colaborativo, evaluación formativa, situaciones contextuales)</p> <p>*Roles definidos por parte del estudiante y del docente.</p>		<p>docente. Lo anterior se evidencia en los registros de campo que dan cuenta de un avance progresivo en cada uno de los pilares fundamentales que componen el modelo institucional, poniéndolo en práctica con sus estudiantes mediante el desarrollo de la estrategia ABP que privilegia el trabajo con situaciones problema extraídas de la realidad.</p> <p>evaluación formativa y situaciones contextuales como mediadores del proceso de enseñanza.</p> <p>Se halló en los diarios de campo del año 2017que mediante la metodología ABP implementada en el aula los docentes han empezado a apropiar el modelo pedagógico institucional porque se evidencia en el aula el trabajo colaborativo, la evaluación formativa y las situaciones contextuales.</p>		
<p>Modificación de la practica</p>	<p>No se halló información en la triangulación de los registros de diarios de campo realizados en el año 2016 realizada mediante el software ATLAS. Ti sobre la subcategoría “modificación de la práctica”</p>	<p>Hallazgos diarios 2015 - 2016</p> <p>*Improvisación de actividades.</p> <p>*Clase magistral (docente sentada al frente, revisa, dicta, califica)</p> <p>*Predomina aspectos tradicionales de clase(dictado, copia)</p> <p>Hallazgos diarios 2017</p>	<p>Antes del 2017 el docente realizaba su práctica pedagógica tradicional y después de esta fecha su práctica es de acuerdo al modelo pedagógico social cognitivo</p>	<p>El hallazgo principal de esta subcategoría es la evidente modificación de la práctica que tuvo el docente, pues logró transitar del tradicionalismo a dar sus primeros pasos en un modelo pedagógico social cognitivo caracterizado por</p>	<p>En los diarios de campo se halló que los docentes han generado cambios en la práctica de aula evidenciados en la generación de procesos de pensamiento para identificar situaciones contextuales y asumirlas mediante el trabajo</p>	<p>Diarios de campo</p>

<p>Se halló en los registros de diario de campo realizados en el año 2017 que el docente genera espacios para que los estudiantes hagan visible su pensamiento mediante rutinas, propongan las tareas a desarrollar en la casa para continuar estudiando una situación contextual.</p>	<p>*Actividades direccionadas a generar procesos de pensamiento en los estudiantes (aprendizajes basados en problemas)</p> <p>*Visibilización del pensamiento a través de rutinas de pensamiento</p> <p>Cambiar los preceptos o concepciones que los niños aprenden de esta forma porque así me ha funcionado.</p>	<p>las situaciones colaborativo y la contextuales el evaluación trabajo colaborativo y la evaluación formativa como pilares fundamentales que sustenta el aprendizaje del estudiante.</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Interpretación de Resultados Obtenidos Mediante el Diario de Campo.

Planeación. En relación con esta sub categoría, se encontró que en el segundo semestre del 2015, primero y segundo del 2016, los docentes no realizaban planeaciones que direccionaran el proceso de enseñanza en los estudiantes porque el objetivo de las clases se establecía con base en los textos escolares. Situación que dejaba ver improvisación en la práctica docente.

En contraste, luego de aplicada la estrategia ABP, en los dos primeros periodos académicos de 2017 se hizo visible una planeación constituida desde un contenido fundamentado en la postura de Pedro Gómez quien aporta el sustento teórico que tuvo en cuenta para poder direccionar la labor educativa hacia metas cognitivas, de instrucción y de actuación concretas. Además las planeaciones están estructuradas por un objetivo de aprendizaje, fases de exploración, estructuración, práctica, transferencia y cierre y se evidencia en éstas el trabajo colaborativo, la evaluación formativa y procesos de aprendizaje contextualizado.

Evaluación. En los registros que precedieron la implementación de la metodología ABP, se pudo encontrar un cambio sustancial respecto a las prácticas evaluativas en torno al aprendizaje, ya que en estas prevalecían acciones que no respondían a la valoración con un sentido formativo; luego de la aplicación de la estrategia, se apropiaron procesos que favorecieron el avance de los aprendizajes y de las prácticas de aula en general, en la medida que se acopió una evaluación formativa a través de la cual se hizo uso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Procedimientos acordes con las propuestas de evaluación del aprendizaje como instrumento para favorecer la construcción de saberes y la formación integral de los estudiantes.

Transversalidad. El colectivo investigador halló en los diarios realizados en el año 2015 y 2016 que los docentes orientan los núcleos temáticos de manera separada, no establecen ejes del contexto que los articule en torno a una situación específica que a su vez

involucra diversas habilidades, capacidades, valores y demás acciones que hacen del aprendizaje un hecho atravesado por diferentes saberes y contenidos de aprendizaje. Posteriormente, y con base en los diarios de campo del año 2017, se halló que mediante la metodología ABP los educadores direccionan procesos en el aula para que los estudiantes identifiquen un elemento contextual y propongan desde cada una de las áreas, los contenidos que pueden utilizar para estudiarla; por esta razón se puede afirmar que el docente generó transversalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. La transversalidad de áreas juega un papel fundamental en la estructura de las clases desde el **ABP** ya que tomar una situación problema y la respuesta puede ser abordada desde las diferentes materias del currículo. Lo que demuestra al estudiante que el conocimiento no es sectorizado, sino que puede ser aplicado a situaciones reales de su cotidianidad, haciendo que las clases tengan un sentido ya que todas apuntan a un mismo fin.

Trabajo Colaborativo. Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no implementa en el aula de clase el trabajo colaborativo, el proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por el trabajo individual direccionado a ser desarrollado en el cuaderno básicamente. Luego de realizado el trabajo ABP, se halló que al iniciar cada unidad de aprendizaje se organizan los equipos para realizar trabajo colaborativo donde sus integrantes tienen roles definidos, se colaboran y cooperan en un ambiente grato de respeto, tolerancia y ayuda para apuntar a un mismo fin.

Aspectos que llevan a concluir que los cambios originados a través de la puesta en práctica de la estrategia basada en el ABP, han sido evidentes y exitosos, por lo mismo, cobran importancia como enfoque integral que tiene efectividad en el contexto; además es una oportunidad no solo para superar métodos tradicionales de enseñanza, sino para aplicar adecuadamente el modelo pedagógico social cognitivo.

Con base en la información consolidada en las tablas expuestas, se puede señalar que se realizó una caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo, en relación con la apropiación del modelo pedagógico social

cognitivo expresado en el trabajo colaborativo, las situaciones contextuales y la evaluación formativa. Para la obtención de dicha información se trabajó el grupo focal con intervención de los docentes del colectivo de investigación en el año 2016, con la finalidad de indagar el antes en relación con la apropiación del modelo pedagógico y compararlo luego con otro grupo focal realizado en el año 2017 una vez concluida la puesta en práctica del ABP referido al trabajo colaborativo, las situaciones contextuales y la evaluación formativa. Estos últimos aspectos fueron objeto de las modificaciones que paulatinamente se fueron generando en las prácticas de aula que hicieron uso del ABP, perspectiva que permitió asignar a las mismas un mejor estatus en cuanto se superaron métodos tradicionales que no aportaban de manera adecuada a la calidad de los procesos de aula.

Se hizo evidente que cuando se adopta esta metodología, la calidad de la enseñanza, se mejora y así se manifestó en los resultados de los aprendizajes construidos por los estudiantes y en la eficacia de las actividades y las estrategias propuestas. Desde esta perspectiva, es necesario reconocer un cambio en las concepciones y acciones de los docentes, lo cual llevó a mejorar las prácticas y los procedimientos cotidianos que hicieron en este caso, una oportunidad eficaz para la aplicación del modelo pedagógico social cognitivo. Mejoramiento que dependió de las especificaciones del ABP: trabajo colaborativo, educación contextualizada y evaluación formativa. Aspectos básicos que permitieron el desarrollo una mejor relación entre teoría y práctica, precisiones en los roles de estudiantes y docentes, avance en el desarrollo de competencias y desarrollo de habilidades para el logro de aprendizajes significativos.

De acuerdo con los logros antes mencionados, se sustentan las evidencias en torno a la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes, mediante la implementación en el aula de la metodología ABP. Acciones que allí se abordaron, con base en las estrategias que esta metodología ofrece para superar la simple transmisión de contenidos, la pasividad de los estudiantes frente a las tareas elegidas por el docente, la memorización, el dictado y la copia, la evaluación cuantitativa, entre otros mecanismos que no contribuyen a la construcción de conocimientos y al fortalecimiento de habilidades. Por

consiguiente, se logró llevar a la práctica aprendizajes, estrategias, valores y acciones de interacción estudiantes-docentes. Sin embargo, paulatinamente se fueron mejorando para configurar nuevas formas de ser, pensar y actuar para enseñar y aprender mejor, lo que hace más válida la estrategia aplicada para los docentes investigadores.

Su implementación hizo evidente en la práctica pedagógica de los docentes, el nivel de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo, lo cual se exteriorizó en la manera como realizaron la planeación, la evaluación de la enseñanza, la transversalidad curricular, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo, las situaciones contextuales, la apropiación del concepto de modelo pedagógico y por ende la modificación de la práctica.

En definitiva, el análisis derivado de estas acciones abarca los factores que determinan no sólo el grado de participación de estudiantes y docentes, sino el dominio que el grupo investigador mantuvo en relación con la metodología ABP como método de trabajo en el aula, de manera que pudo llegarse a comprender como estrategia fundamental, no sólo para la aplicación del modelo pedagógico sino para modificar las prácticas cotidianas de enseñanza que no generan un intercambio real de conocimientos en el ámbito del aula de clases.

Así pues, el equipo de investigación se enfrentó a un proceso de transformación coherente con las exigencias de la práctica educativa que requiere la participación dinámica de sus actores (educandos-educadores), de manera comprometida con las metas educativas y las exigencias de una educación con calidad. Así mismo, se formalizó la relación práctica de aula-modelo pedagógico como mecanismo formal para la eficacia de los procesos pedagógicos que se imparten en la Institución Educativa Departamental San Antonio del municipio de Tausa en Cundinamarca. En la matriz que se expone a continuación, se sintetiza el trabajo con grupo focal dirigido a docentes del Colectivo Investigador.

Tabla 7. Síntesis del trabajo con grupo focal a docentes del Colectivo Investigador.

Docente		Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Hallazgos	
Categoría	Sub categoría						
Enseñanza	Planeación	Antes	Después de analizar la información del instrumento captado, se puede afirmar que el docente organiza sus planeaciones siguiendo el orden estricto de los temas y actividades que propone el libro guía.	Se puede inferir según las anotaciones del registro que la docente, planea sus clases de manera rutinaria, es decir, se basa en dictar el título, el concepto, explicación, poner ejercicios y asignar tarea.	Tras analizar lo encontrado en el grupo focal se puede decir que la planeación se hace teniendo en cuenta el orden de los temas que por años ha trabajado apoyado en el libro de texto como insumo fundamental.	Se puede inferir en este grupo de enfoque que el docente planea sus clases siguiendo fielmente lo que dicen el libro de texto ya que como el mismo lo llama es “su base fundamental”	Al realizar una mirada transversal de lo arrojado en el análisis de la planeación de los docentes, se puede afirmar que antes los docentes realizaban planeaciones básicas teniendo como referencia el libro de texto únicamente. Las clases eran planeadas en torno a enseñanza tradicional, en la cual era común el dictar el título, concepto, explicación magistral, desarrollo de taller o ejercicios y asignación de tarea, siendo esta rutina el común denominador de la forma como planeaban los docentes. se observa claramente un cambio respecto a las primeras planeaciones ya que es común encontrar que los docentes tienen en cuenta la metodología ABP para organizar sus clases, comenzando por la elección de una
		Después	“planeo mis clases en primer lugar identificando una situación contextual según la estrategia ABP, luego los estudiantes	“Planear mis clases con una meta y un objetivo claro. Mis unidades de aprendizaje ABP las planeo con unos parámetros claros de exploración estructuración y transferencia y	“Mis planeaciones las hago teniendo en cuenta en primer lugar un objetivo, luego busco una problemática en la cual pueda desarrollar un tema específico. Luego estructuró las	“Para la planeación de mis clases tengo en cuenta los aportes de Pedro Gómez Y María cañadas los cuales hablan sobre cuatro análisis que hay que hacer previos a la implementación de la planeación los cuales son análisis de contenido	

	<p>proponen unos temas para estudiar dicha situación, De ahí diseño las actividades a desarrollar durante las sesiones de cada una de las clases. En esas planeaciones tengo en cuenta una fase de exploración, una fase de estructuración una fase de práctica y una fase de transferencia y evaluación”</p>	<p>valoración”.</p>	<p>actividades que los estudiantes van a desarrollar, después hago la evaluación continua para ver el desempeño de los estudiantes”.</p>	<p>análisis didáctico análisis de instrucción Y análisis de actuación. Posteriormente se comienza a estructurar la clase de acuerdo al formato establecido por el ABP para tener en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes”</p>	<p>problemática a ser desarrollada y sus respectivos núcleos temáticos, luego la elección de un objetivo y las respectivas actividades que van a acompañar las fases de exploración de los saberes previos, estructuración de los conceptos, trasferencia y valoración del conocimiento construido por los estudiantes.</p>
<p>Evaluación de la enseñanza</p>	<p>Antes</p>	<p>No hay evidencia en el registro sobre la subcategoría evaluación de la enseñanza del docente.</p>	<p>No hay evidencia en el registro sobre la subcategoría evaluación de la enseñanza del docente.</p>	<p>No hay evidencia en el registro sobre la subcategoría evaluación de la enseñanza del docente.</p>	<p>El análisis a los registros dio como resultado que antes los docentes dentro de sus planeaciones no tenían en cuenta la evaluación de su enseñanza evidenciada en que ni siquiera se mencionó como elemento fundamental de la planeación.</p>

Evaluación de la enseñanza	Después	<p>“a mis planeaciones realizó el análisis didáctico que plantea Pedro Gómez, en este analizó el tema de trabajar, Los aprendizajes que espero mis estudiantes construyan, los medios y materiales a utilizar durante cada sesión y por último evaluó el aprendizaje de los estudiantes así como evaluó la enseñanza”.</p> <p>“los elementos que tengo en cuenta para evaluar mi enseñanza son las interacciones que se generan durante el trabajo del aula, la gestión del tiempo propuesto para cada una de las</p> <p>“Realizó los análisis propuestos por Pedro Gómez en cuanto a contenido es decir la conceptualización de la temática trabajar análisis cognitivo dónde fijo el objetivo de la enseñanza y un análisis de instrucción en el cual tengo en cuenta materiales recursos, expectativas, Limitaciones, el diseño de actividades acordes a las necesidades y expectativas de mis estudiantes”.</p> <p>“Los elementos que tengo en cuenta para evaluar la enseñanza son: clima de aula en el cual tengo en cuenta las normas de comportamiento, el respeto, buen trato entre estudiantes y docentes, la interacción que se genera en el aula de clase. Como Segundo elemento</p>	<p>“Pedro Gómez recomienda realizar los siguientes análisis: análisis de contenidos se debe estructurar el concepto para el estudiante. Análisis cognitivo: se refiere a las dificultades del estudiante, El Análisis de instrucción es la estructura de las actividades que va realizar el estudiante, análisis de actuación, se refiere a los procedimientos anteriores del estudiante para determinar su nivel en que está”</p> <p>“Lo primero que tengo en cuenta es el objetivo si se consiguió O quedo a medias, luego las actividades qué los estudiantes realizaron, si fueron pertinentes O no, después la problemática escogida fue la apropiada para explicar el tema definido Y por último el trabajo</p>	<p>“Para la realización de las clases se realizó la conceptualización detallada del objeto de estudio es decir un análisis conceptual, luego se establece un objetivo acorde a lo que se quiere enseñar a los estudiantes de acuerdo a la conceptualización realizada es decir un análisis cognitivo. Posteriormente se piensa en los procesos que se quieren desarrollar en los estudiantes y selección de las actividades pertinentes con sus respectivos tiempos y roles para los participantes es decir un análisis de instrucción. Por último se realiza un proceso de reflexión de la implementación de la planeación para determinar los aspectos positivos y negativos, es decir un análisis de actuación.</p> <p>“Los elementos que tengo en cuenta para evaluar mi planeación hacen referencia a la su categorías propuesta de la investigación las cuales tienen que ver con el clima de aula, Gestión en el aula, conocimiento</p>	<p>Al realizar un análisis transversal de la evaluación de la enseñanza después de haber aplicado la propuesta de intervención en el aula, se puede determinar que los docentes están implementando procesos de reflexión de cada una de sus clases. Dicho análisis los docentes lo sustentan en los postulados de Pedro Gómez (análisis de contenido, análisis de instrucción y análisis de actuación), que permiten evaluar de manera objetiva la planeación. Así mismo para la evaluación de la implementación de la planeación en el aula, los docentes tiene en cuenta el clima de aula, gestión en el aula, conocimiento didáctico y estrategias de evaluación para poder determinar los aspectos positivos y negativos resultantes de la sesión con el fin de mejorar cada vez más los encuentros de trabajo con los niños.</p>
----------------------------	---------	--	---	--	--

	<p>actividades, el conocimiento de contenido que tenga sobre el tema trabajado y las estrategias propuestas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes”.</p>	<p>gestión de aula en la cual tengo cuenta instrucciones claras para el desarrollo actividades de limitación del tiempo, material suficiente preparado con anticipación, la motivación. Como último aspecto las estrategias Y didácticas para enseñar Y que los estudiantes comprendan”.</p>	<p>colaborativo si fuera eficaz o hubo problemas entre los estudiantes para realizar las actividades”.</p>	<p>didáctico Y estrategias de evaluación las cuales permiten determinar desde diferentes puntos que todos los aspectos fueron cubiertos en pro del aprendizaje”</p>	
<p>Transversalidad</p>	<p>Antes</p> <p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por los libros de texto para orientar la práctica de aula.</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por los libros de texto para orientar la práctica de aula.</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por los libros de texto para orientar la práctica de aula.</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por los libros de texto para orientar la práctica de aula.</p>	<p>Según los registros, el empleo de la transversalidad de áreas para el abordaje de situaciones problema era casi nulo ya que no se encontró información que los soportara, por el contrario los aportes daban cuenta de que cada materia se orientaba de manera independiente teniendo en cuenta los libro de texto.</p>
	<p>Después</p> <p>“Planeo mis clases en primer lugar identificando una situación contextual luego los</p>	<p>“Al momento que los estudiantes encuentran una problemática del contexto, se busca darle una solución de manera</p>	<p>“Para manejar la transversalidad de áreas me he reunido con mis compañeros de otras asignaturas y hemos diseñado</p>	<p>“El hecho de trabajar la metodología ABP ha representado una innovación en el aula ya que los contenidos se pueden abordar de manera transversal sin</p>	<p>Se pudo hallar que los docentes comenzaron a hacer uso de la transversalidad de áreas desde el momento que iniciaron con la implementación</p>

			<p>estudiantes proponen unos temas para estudiar dicha situación abarcando las diferentes áreas”.</p>	<p>trasversal teniendo en cuenta las áreas básicas que componen el currículo”.</p>	<p>planeaciones para darle solución a algún problema del contexto de manera integral”.</p>	<p>necesidad de sectorizarlos como usualmente se hacía”.</p>	<p>de la metodología ABP como estrategia para apropiarse el modelo pedagógico social cognitivo. En esta, el trabajo giraba en torno a una situación problema del contexto que era abordada desde diferentes áreas para apuntar a una solución integral que cubriera cada una de sus particularidades.</p>
		<p>Antes</p>	<p>Las evidencias obtenidas del diario de campo uno dan cuenta que el docente trabaja únicamente el trabajo individual.</p>	<p>Las evidencias obtenidas del diario de campo uno dan cuenta que el docente trabaja únicamente el trabajo individual.</p>	<p>Las evidencias obtenidas del diario de campo uno dan cuenta que el docente trabaja únicamente el trabajo individual.</p>	<p>Las evidencias obtenidas del diario de campo uno dan cuenta que el docente trabaja únicamente el trabajo individual.</p>	<p>Un hallazgo fundamental para investigación es la posibilidad de afirmar con toda seguridad que los docentes antes de la implementación de la estrategia ABP como medio para poner en práctica el modelo pedagógico social cognitivo, no realizaban trabajo colaborativo ya que todos mencionan la prevalencia del trabajo individual como único medio de desarrollo de actividades durante la clase.</p>
<p>Aprendizaje</p>	<p>Trabajo colaborativo.</p>		<p>“Ahora el trabajo colaborativo es un aspecto fundamental</p>	<p>“Gracias al trabajo colaborativo mis clases son más dinámicas, los estudiantes</p>	<p>“El trabajo colaborativo es un aspecto que ahora tengo en cuenta cuando planeo mis</p>	<p>“El trabajo colaborativo es uno de los pilares del modelo pedagógico social cognitivo que se implementa en este</p>	<p>En esta subcategoría se puede hallar que existe una marcada tendencia hacia la incorporación del trabajo colaborativo</p>

<p>Trabajo colaborativo.</p>	<p>Después</p>	<p>de mis clases, lo uso en la mayoría de sesiones y mis estudiantes comprendieron su importancia. Esto lo puedo ver en la responsabilidad de los roles que asume cada integrante y los productos que se presentan en la socialización”</p>	<p>muestran con mayor disposición. Al principio fue un poco difícil pero después los niños se adaptaron y la riqueza de las clases es algo que me encanta”</p>	<p>clases, ya que le permite a los estudiantes aprender más fácil entre pares los contenidos que orienta el docente.”</p>	<p>momento en las clases gracias a la metodología ABP como medio de construcción de conocimiento colectivo.</p>	<p>en cada una de las clases que realizan los docentes. En esta se tienen en cuenta la asignación de roles para dinamizar de manera óptima el desarrollo de las diferentes actividades. Al respecto los maestros dicen que fue un proceso en un primer momento difícil ya que los estudiantes no estaban acostumbrados a esta nueva metodología, pero con el transcurso de las sesiones se fue potencializando al punto que los estudiantes mostraban responsabilidad por el rol asignado reflejado en los aprendizajes y los productos generados.</p>
<p>Situaciones contextuales</p>	<p>Antes</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por el orden de las temáticas que proponen los libros de texto en cada una de las materias que se</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por el orden de las temáticas que proponen los libros de texto en cada una de las materias que se orientan.</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por el orden de las temáticas que proponen los libros de texto en cada una de las materias que se orientan.</p>	<p>No hay evidencia de transversalidad ya que el docente se guía por el orden de las temáticas que proponen los libros de texto en cada una de las materias que se orientan.</p>	<p>El hallazgo fundamental de esta subcategoría es la ratificación del no uso de situaciones contextuales para orientar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula por parte de los docentes. Lo anterior se evidencia en los testimonios que dan</p>

		orientan.				cuenta de un predominio hacia el seguimiento de los contenidos en el orden que establece la editorial del libro guía.
<p>Situaciones contextuales</p>	<p>Después</p>	<p>“Planeo mis clases en primer lugar identificando una situación contextual luego los estudiantes proponen unos temas para estudiar dicha situación, De ahí diseño las actividades a desarrollar durante las sesiones de cada una de las clases”</p>	<p>“Tengo en cuenta las situaciones contextuales para trabajar problemas reales de la vereda los cuales pueden ser resueltos por temas que proponen los mismos niños”.</p>	<p>“Ya uso situaciones del contexto para resolver problemas de la vereda utilizando los objetos matemáticos más acordes para cada ocasión”</p>	<p>“Las clases ahora se desarrollan teniendo en cuenta un referente del contexto que permite vincular tanto los intereses como las temáticas que se proponen desde las mallas curriculares del colegio”</p>	<p>El principal hallazgo de esta subcategoría es la precisión de las situaciones contextuales para orientar los saberes por parte de los docentes. Se encuentra que las planeaciones parten de una situación problema real que está presente en el contexto de los estudiantes, a través de la cual se direccionan las actividades que permiten darle una solución de tipo transversal teniendo en cuenta otras áreas del currículo.</p>
		<p>“Por lo general se desarrollan evaluaciones escritas al finalizar el tema y esa evaluación se refuerza con una prueba tipo ICFES</p>	<p>“La manera que evaluó, tengo en cuenta las evaluaciones escritas por lo general, también tengo en cuenta el cuaderno, la toma de apuntes que tengan los niños en ocasiones hago</p>	<p>“Mis evaluaciones generalmente son escritas, básicamente lo que busca es constatar que los muchachos hayan entendido, pues básicamente si no como que sean capaces de</p>	<p>“se hace de manera escrita, algunas veces oral depende de la materia pero también se trata de incluir las pruebas de selección múltiple, para que los estudiantes vayan practicando para la prueba saber, generalmente es escrito y</p>	<p>Existe un predominio hacia la implementación de evaluaciones de tipo sumativo las cuales se realizan al finalizar cada uno de los temas para “verificar “si lo comprendieron o no. Se tiene en cuenta aspectos como el</p>

<p>Evaluación formativa</p>	<p>Antes</p>	<p>que ha sido organizada por la institución y de vez en cuando se tiene en cuenta el orden en el cuaderno, la letra, evaluaciones especialmente en matemáticas, desarrollo de ejercicios en el tablero y al final se saca una nota de todas las anteriores, se suma y se saca una nota que es la que va al final del periodo”.</p>	<p>evaluaciones en el tablero pero pues todas apuntan a que el niño adquiriera ese conocimiento, que lo conceptualice”.</p>	<p>desarrollar el ejercicio como tal, entonces me limito a que el estudiante maneje, se apropie del algoritmo y sepa desarrollar el ejercicio”</p>	<p>reciente para que el conocimiento uno lo pueda verificar si quedo claro”</p>	<p>cuaderno, el desarrollo de ejercicios, la disciplina en el aula y la participación para obtener la nota del periodo.</p>
	<p>Después</p>	<p>“El modelo pedagógico se evidencia mediante la implementación de la metodología ABP en la cual están inmersos elementos característicos del modelo pedagógico</p>	<p>“Lo evidenció teniendo en cuenta los aportes teóricos de Flores Ochoa en cuanto a trabajo colaborativo, situaciones contextuales Y evaluación formativa, y lo llevo a mi quehacer pedagógico a través de la metodología ABP”.</p>	<p>“El modelo pedagógico lo evidenció cuando propongo actividades grupales para que haya trabajo colaborativo, también cuando explicó un problema del contexto para visibilizar un determinado tema,</p>	<p>“El modelo pedagógico social cognitivo se evidencia en el aula ya que desde la planeación se tienen en cuenta los pilares fundamentales propuestos por Flores Ochoa los cuales son las situaciones contextuales, la evaluación formativa y el trabajo en equipo. Dichos pilares sustentan cada una de las actividades que se</p>	<p>En esta subcategoría se puede hacer un hallazgo que representa una evolución en la forma como se evaluaba los aprendizajes de los estudiantes, ya que todos los docentes afirman que están implementando la evaluación formativa para guiar el proceso del estudiante más no</p>

social cognitivo como las situaciones contextuales, La evaluación formativa y el trabajo colaborativo”.

también cuando realizo una valoración formativa para tener en cuenta el desempeño del estudiante”.

propone teniendo en cuenta el componente transversal como eje articulador de la práctica manejado desde la metodología ABP”.

como un castigo. También se encontró que ya no se hace únicamente al final de la unidad para sacar una nota, sino que se realiza durante toda la sesión generando diálogos con las personas que presentan dificultad. De la misma forma se emplean mecanismos valorativos tales como las rutinas de pensamiento y aplicación de rúbricas para la auto, coevaluación y heteroevaluación.

<p>Pensamiento</p> <p>Apropiación del concepto de modelo pedagógico social cognitivo</p>	<p>Antes</p>	<p>“Si miramos toda la teoría del P.E.I incluyendo ahí el modelo pedagógico con lo que es la práctica pedagógica, existen muchos elementos que divergen en lo que está en teoría, lo que está en práctica”</p>	<p>“Mis prácticas pedagógicas son muy tradicionales y no tengo en cuenta el modelo pedagógico institucional”.</p>	<p>“En mis prácticas pedagógicas definitivamente no tengo en cuenta la conceptualización del modelo pedagógico y muchos menos el P.E.I”</p>	<p>“no se tienen en cuenta la misión, la visión y mucho menos el modelo pedagógico dado que el transcurso de las clases se realizan de manera mecánica, con la misma estructura que a uno le enseñaron prácticamente”.</p>	<p>Después de hacer una mirada trasversal sobre lo que opinaban los 4 docentes, se puede afirmar que ninguno de ellos ha apropiado el modelo pedagógico de la institución, las prácticas pedagógicas son de corte tradicional, prevaleciendo la enseñanza desarticulada y magistral de los contenidos, así como el seguimiento sin objeción del libro de texto como base para la planeación.</p>
--	--------------	--	---	---	--	--

Después	“el modelo pedagógico se evidencia mediante la implementación de la metodología ABP en la cual están inmersos elementos característicos del modelo pedagógico social cognitivo como las situaciones contextuales, La evaluación formativa Y el trabajo colaborativo”.	“Lo evidencio teniendo en cuenta los aportes teóricos de Flores Ochoa en cuanto a trabajo colaborativo, situaciones contextuales y evaluación formativa, no llego a mi quehacer pedagógico a través de la metodología ABP”.	“El modelo pedagógico lo evidenció cuando propongo actividades grupales para que haya trabajo colaborativo, también cuando explicó un problema del contexto para visibilizar un determinado tema, también cuando realizo una valoración formativa para tener en cuenta el desempeño del estudiante”.	“el modelo pedagógico social cognitivo se evidencia en el aula ya que desde la planeación se tienen en cuenta los pilares fundamentales propuestos por Flores Ochoa los cuales son las situaciones contextuales, la evaluación formativa y el trabajo en equipo. Dichos pilares sustentan cada una de las actividades que se propone teniendo en cuenta el componente transversal como eje articulador de la práctica manejado desde la metodología ABP”.	Gracias a la implementación de la metodología ABP se puede afirmar que los docentes está apropiando el modelo pedagógico propuesto por la institución, evidenciado en que tienen en cuenta los aportes de autores como Flórez Ochoa para orientar sus prácticas. Así mismo desde el proceso de planeación se tiene en cuenta los pilares fundamentales tales como el trabajo colaborativo, situaciones contextuales y evaluación formativa para orientar la enseñanza de los estudiantes.
---------	---	---	--	---	---

<p>Modificación de la práctica</p>	<p>Antes</p>	<p>“hablándolo personal se fundamenta simplemente en conceptualizar un tema, copiar en el cuaderno el título, concepto del tema, un ejemplo, desarrollo de ejercicios, tarea y al día siguiente tema, ejercicios y así es la rutina que se lleva todos los días en el aula de clase”.</p>	<p>“tengo una rutina de llegar, saludar, llamar a lista, iniciar el tema, siempre presento el tema que voy a presentar, en algunas ocasiones le doy el libro guía que ellos manejan y viene la explicación, ejercicios, o las actividades que estén planeadas para que el estudiante pueda plasmar lo que aprendió en esa clase y dejo una tarea”</p>	<p>“Mis practicas pedagógicas son completamente tradicionales, especialmente por lo que es matemáticas, casi que todos nos metimos en ese cuento que es explicar, ejercicios y dar el tema luego reforzar con más explicaciones si son necesarias y se convierte en algo rutinario casi siempre.</p>	<p>“Uno generalmente comienza alistando los materiales con los estudiantes, después uno toma su base fundamental que es el libro de texto independientemente de la editorial, se procede a mirar el tema en que van y se comienza a hacer una conceptualización de lo que es el tema en general. Luego se le hace la respectiva explicación, solución de dudas, si alguien no comprendió, y si es necesario volver a hacer la explicación, por ultimo se entonces se ponen unos ejercicios”.</p>	<p>Las prácticas de los docentes que participaron en el grupo de enfoque manifiestan que sus prácticas de aula son rutinarias enmarcadas en el método tradicional. Es común el uso de libros para dictar los contenidos y obtener las actividades que se van a implementar durante la clase. Por otro lado, la clase no tiene nada de innovador debido a que se sigue la rutina de hacer la oración, mirar en que tema va, dictar el titulo, el concepto, poner ejercicios o talleres y calificar el mismo para obtener la nota de la clase. Por lo anteriormente expuesto se puede decir que los docentes no han modificado su práctica de aula, por el contrario están en una zona de confort que resulta preocupante pues esta en contravía con el modelo pedagógico y lo establecido en el PEI. Se observa una clara evolución en cuanto a la modificación de la</p>
		<p>“Las modificacione s que ha</p>	<p>“Trabajar con base en una planeación, direcciona mis</p>	<p>“Mi práctica la he modificado a partir de la realización de</p>	<p>“Con la implementación de la metodología ABP como estrategias para</p>	

Después

tenido mi práctica son la implementación de la metodología ABP, el desarrollo de rutina del pensamiento, La reflexión de mi práctica pedagógica en la construcción de planeaciones teniendo en cuenta el ciclo P.I.E.R. (planear, implementar, evaluar y reflexionar) “he incorporado a mi práctica pedagógica la reflexión de cada uno de los procesos que realizo en el aula, lo cual ha permitido identificar aciertos y dificultades para planear sesiones futuras que prácticas con la metodología ABP, hay cambio de concepciones y acciones. Hacer visible el pensamiento de los estudiantes mediante la implementación de rutina de pensamiento que les permite desarrollar procesos cognitivos. La evaluación continua se incorpora gracias a que es un proceso satisfactorio y de retroalimentación continua, los procesos de reflexión me permiten repensar mi quehacer pedagógico, reflexionar sobre los aspectos positivos negativos que requieren mejorar o modificar. Dichos procesos me han servido para hacer una autoevaluación constante de la labor que desempeño en e planeaciones teniendo en cuenta los elementos que sugiere Pedro Gómez; se tiene en cuenta el desempeño del estudiante desde el inicio hasta el final, de igual manera cuando hago reflexión de mi práctica pedagógica para ver las cosas positivas y negativos de esta”. “Hago reflexión de mi práctica pedagógica para fortalecer las cosas positivas y también para cambiar las cosas negativas de esta, de igual manera para realizar las correcciones de las cosas que no salieron bien y poder mejorarlas, esto me permite seguir mejorando día a día para que mis estudiantes tengan un mejor aprendizaje”. hacer visible el modelo pedagógico social cognitivo, mi práctica pedagógica ha cambiado comenzando desde la planeación ya que es un proceso mucho más riguroso que tienen cuenta los intereses de los estudiantes. También la incorporación del trabajo colaborativo como mecanismo para optimizar el aprendizaje de los estudiantes tal y como señala Vygotsky. Así mismo la transposición didáctica de los contenidos presentes en las mallas curriculares a las situaciones propias de la vereda Y por último el ejercicio continuo de evaluación formativa para mirar el proceso más que el producto”. “Gracias al proceso investigativo y a las clases desde los diferentes énfasis brindados por la Universidad la Sabana, se comprendió que el proceso de reflexión pedagógica es un aspecto vital para determinar el grado de asertividad que tuvo la planeación y la práctica en el aula, que da cuenta del grado de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes. Ellos, ahora están estableciendo rutinas de pensamiento para la exploración y como mecanismo de evaluación de los aprendizajes, así como la planeación desde la metodología ABP utilizando situaciones del contexto, trabajo colaborativo y evaluación formativa como pilares que fundamentan el modelo institucional. También se observa una tendencia hacia la generación de espacios de reflexión tanto de la planeación como de la implementación, para el establecimiento de aspectos positivos y por mejorar.

busque un aula. Me invita a aprendizaje estar en un continuo óptimo, proceso de teniendo en formación de cuenta tanto actualización los las cuales se van hacer necesidades de en mis estudiantes”. aprendizaje y las expectativas de la enseñanza”.

implementación de la misma. Así mismo constituye un insumo fundamental para evaluar los aspectos a mejorar que permita el aprendizaje de los estudiantes”

Fuente: elaboración propia.

La matriz anteriormente presentada, contiene la perspectiva de cada integrante del colectivo de investigación, una mirada al antes y al después de realizada la intervención pedagógica que hizo uso del ABP como metodología para el cambio requerido, en torno a la apropiación del MPSC. En los aspectos que muestra dicha matriz, hay una comparación entre las acciones que se desarrollaban y las que ahora se efectúan de manera específica para llevar a la praxis el modelo pedagógico institucional y en esta medida afrontar las exigencias educativas en este contexto. Como se pudo comprobar, el hilo conductor de las actividades realizadas fue la idea de construir una estrategia para solucionar los vacíos existentes frente a la configuración del modelo pedagógico como herramienta para mejorar los procesos de aula, las prácticas de enseñanza y por ende el aprendizaje.

Fue así que mediante la comparación hecha se llegó a puntualizar: las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento cobraron un significado relevante dado el enfoque asignado como ejes de la investigación con sus particulares subcategorías e indicadores que contribuyeron a mejorar las prácticas de aula superando lo tradicional y anquilosado por la innovación sugerida desde el ABP. Así, el aprendizaje significativo implicó el uso de un proceso dentro y fuera del contexto del aula que superó lo teórico y se hizo práctico y contextualizado para permitir que el estudiante comprendiera su realidad, su comunidad, su cultura como objeto de aprendizaje con sentido, significado e intencionalidad a partir de la capacidad que desarrollaron para resolver problemas propios de su realidad.

Actividades que se realizaron, gracias a la intervención del grupo orientador que hizo de su propia actividad docente un ejercicio con sentido, que hizo uso de una metodología para orientar el trabajo del aula según requerimientos del ABP. Así pues, se llevó a efecto un cambio importante tanto en términos de motivación para aprender, como de satisfacer la necesidad de hacer de la enseñanza un tema contextualizado, con uso de recursos y contenidos cuyo significado fue compartido entre estudiantes y docentes. Espacio donde todos experimentaron una forma de resolver problemas de manera colaborativa, de afianzar aprendizajes relacionados con el contexto y con una nueva forma de evaluar para mejorar y no para calificar.

Tabla 8. Matriz general de triangulación de información.

Categoría	Sub categoría	Teoría	Documentos institucionales	Diario	Grupo Enfoque docentes
Enseñanza	Planeación	Desde la postura de Pedro Gómez (2007) la planificación de una clase es una actividad propia del quehacer docente y “da las pautas específicas para el día a día de la práctica docente” (p.2).	Un hallazgo fundamental de esta subcategoría es que en el PEI no reposa información acerca de la planeación que se debe hacer desde el modelo pedagógico social cognitivo. A su vez existe un formato trabajado por el cuerpo docente pero no incluye ninguno de los aspectos teóricos que propone el modelo institucional.	Se halló que los integrantes del colectivo investigador durante el año 2015 y 2016 no realizaban planeaciones que respondieran al análisis didáctico propuesto por Pedro Gómez. Los docentes tomaban como planeación los contenidos propuestos en libros de texto. En el año 2017 los miembros del colectivo investigador realizan planeaciones teniendo en cuenta el análisis didáctico que plantea Pedro Gómez. Además las planeaciones están estructuradas por un objetivo de aprendizaje, fases de exploración, estructuración, práctica, transferencia y cierre y se evidencia en estas el trabajo colaborativo, la evaluación formativa y estudio de situaciones contextuales.	De los datos arrojados del grupo focal realizado en el año 2016 se puede afirmar que antes los docentes realizaban planeaciones básicas teniendo como referencia el libro de texto únicamente. Las clases eran planeadas en torno a enseñanza tradicional, en la cual era común el dictar el título, concepto, explicación magistral, desarrollo de taller o ejercicios y asignación de tarea, siendo esta rutina el común denominador de la forma como planeaban los docentes. De los datos arrojados del grupo focal realizado en el año 2017 se observa claramente un cambio respecto a las primeras planeaciones ya que es común encontrar que los docentes tienen en cuenta la metodología ABP para organizar sus clases, comenzando por la elección de una problemática a ser desarrollada y sus respectivos núcleos temáticos, luego la elección de un objetivo y las respectivas actividades que van a acompañar las fases de exploración de los saberes previos, estructuración de los conceptos, transferencia y valoración del conocimiento construido por los estudiantes.

<p>Enseñanza</p> <p>Evaluación de la enseñanza</p>	<p>La evaluación de la enseñanza es asumida como “la reflexión que se realiza sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, sobre la propia actuación del docente, sobre las circunstancias institucionales y sociales que influyen durante el desarrollo del proceso educativo” (Rosales, C. 2000, p. 11).</p>	<p>El principal hallazgo es que en el PEI no hay ningún ítem que trabaje los procesos de evaluación de la enseñanza del maestro. Asimismo ocurre con el formato establecido de planeación institucional.</p>	<p>El colectivo investigador no halló información en la triangulación de los registros de diarios de campo realizada mediante el software ATLAS. Ti sobre la subcategoría “evaluación de la enseñanza”.</p>	<p>El análisis de los datos del grupo focal realizado en el año 2016 dio como resultado que antes los docentes dentro de sus planeaciones no tenían en cuenta la evaluación de su enseñanza evidenciada en que ni siquiera se menciona como elemento fundamental de la planeación. Del grupo focal realizado en el año 2017 se puede determinar que los docentes están implementando procesos de reflexión de cada una de sus clases. Dicho análisis los docentes lo sustentan en los postulados de Pedro Gómez (análisis de contenido, análisis cognitivo, análisis de instrucción y análisis de actuación), que permiten evaluar de manera objetiva la planeación. Así mismo para la implementación de la planeación en el aula, los docentes tiene en cuenta el clima de aula, gestión en el aula, conocimiento didáctico y estrategias de evaluación para poder determinar los aspectos positivos y negativos resultantes de la sesión con el fin de mejorar cada vez más los encuentros de trabajo con los niños.</p>
<p>Transversalidad</p>	<p>La transversalidad curricular, concepto propio de la práctica educativa cuyos</p>	<p>En esta subcategoría se puede hallar que en el PEI establece claramente la transversalidad de áreas como fundamento para</p>	<p>El colectivo investigador halló en los diarios realizados en el año 2015 y 2016 que los docentes orientan cada uno de</p>	<p>Según el grupo focal realizado en el 2016 el empleo de la transversalidad de áreas para el abordaje de situaciones problema</p>

	<p>propósitos tienen que ver con la forma como se transmiten los conocimientos a través de una actividad pedagógica que “contemple el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluido los valores y las actitudes y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad” (Reyábal, M. y Sanz, A. 1995).</p>	<p>orientar la práctica docente, pero se encuentra que las planeaciones no responden a elementos transversales sino a contenidos desarticulados presentes de las mallas curriculares.</p>	<p>los contenidos de las áreas del saber de manera separada, no establece ejes del contexto que articulen los contenidos entorno a una situación por estudiar. En los diarios de campo del año 2017 se halló que mediante la metodología ABP los docentes orientan procesos en el aula para que los estudiantes identifiquen una situación contextual y propongan desde cada una de las áreas los contenidos que pueden utilizar para estudiarla; por esta razón se puede afirmar que el docente genera transversalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>era casi nulo ya que no se encontró información que los soportara, por el contrario los aportes daban cuenta de que cada materia se orientaba de manera independiente teniendo en cuenta los libros de texto. El grupo focal realizado en el 2017 Se pudo hallar que los docentes comenzaron a hacer uso de la transversalidad de áreas desde el momento que iniciaron con la implementación de la metodología ABP como estrategia para apropiar el modelo pedagógico social cognitivo. En esta, el trabajo giraba en torno a una situación problema del contexto que era abordada desde diferentes áreas para apuntar a una solución integral que cubriera cada una de sus particularidades.</p>
<p>Aprendizaje Trabajo colaborativo</p>	<p>Morales y Landa (2004) dicen que es una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso se</p>	<p>El PEI en su componente pedagógico, presenta la importancia del trabajo colaborativo para optimizar las prácticas de aula del docente, pero en la planeación este no aparece siendo evidente el desconocimiento que se tiene respecto.</p>	<p>Se halló en los registros de diario de campo del año 2016 que en la práctica de los docentes integrantes del colectivo investigador prevalece el trabajo individual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se halló en los diarios de campo del año 2017 que los docentes miembros de colectivo investigador han incorporado a su trabajo en el aula el trabajo colaborativo caracterizado por la definición de roles, el trabajo autónomo y el cumplimiento de objetivos.</p>	<p>Del grupo focal realizado en el año 2017 se encontró un hallazgo fundamental para la investigación: la posibilidad de afirmar con toda seguridad que los docentes antes de la implementación de la estrategia ABP como medio para poner en práctica el modelo pedagógico social cognitivo, no realizaban trabajo colaborativo ya que todos mencionan la prevalencia del trabajo individual como único medio de desarrollo de actividades durante la clase. Del grupo focal del año 2017 se pudo hallar que existe una marcada tendencia hacia la incorporación del trabajo colaborativo en cada una de</p>

Aprendizaje	<p>desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje (p. 145).</p>	<p>las clases que realizan los docentes. En esta se tienen en cuenta la asignación de roles para dinamizar de manera óptima el desarrollo de las diferentes actividades. Al respecto los maestros dicen que fue un proceso en un primer momento difícil ya que los estudiantes no estaban acostumbrados a esta nueva metodología, pero con el transcurso de las sesiones se fue potencializando al punto que los estudiantes mostraban responsabilidad por el rol asignado reflejado en los aprendizajes y los productos generados.</p>
Evaluación formativa	<p>Desde la postura de Méndez y Tirado (2016) la evaluación tiene tres características: es diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación formativa se realiza para valorar el proceso, reconocer dificultades y mejoras durante el aprendizaje de los estudiantes; permite valorar si las expectativas se cumplen de acuerdo con lo planeado y en esta medida mejorar el proceso; promueve la autorregulación y la</p> <p>Un hallazgo fundamental para la investigación es la importancia de incluir la evaluación formativa en la planeación que realiza el docente, debido a que no existen ningún ítem que responda a este tipo de valoración donde se evidencie el proceso que se llevó al inicio, durante Y final de la clase, así como los mecanismos de retroalimentación para que el estudiante pueda generar una auto y co evaluación del proceso que llevó durante la sesión.</p>	<p>Se halló en los diarios de campo de los años 2015 y 2016 que los docentes implementaban evaluación sumativa caracterizada por la heteroevaluación y las calificaciones cuantitativas. En los diarios de campo del año 2017 se halló que los docentes implementan la metodología ABP y por ende la evaluación formativa se evidencia en la manera como el docente circula por cada uno de los pupitres o equipos para realimentar el trabajo y direccionar las actividades propuestas.</p> <p>En el grupo focal realizado en el 2016 se halló que existe un predominio hacia la implementación de evaluaciones de tipo sumativo las cuales se realizan al finalizar cada uno de los temas para “verificar” si lo comprendieron o no. Se tiene en cuenta aspectos como el cuaderno, el desarrollo de ejercicios, la disciplina en el aula y la participación para obtener la nota del periodo. En el grupo focal del año 2017 se halló una evolución en la forma como se evaluaba los aprendizajes de los estudiantes, ya que todos los docentes afirman que están implementando la evaluación formativa para guiar el proceso del estudiante más no como un castigo. También se encontró que ya no se</p>

Evaluación formativa	responsabilidad en los estudiantes, además informa sobre el progreso de los procesos y por tanto ayuda a la retroalimentación de los mismos.			hace únicamente al final de la unidad para sacar una nota, sino que se realiza durante toda la sesión generando diálogos con las personas que presentan dificultad, de la misma forma se emplean mecanismos valorativos tales como las rutinas de pensamiento y aplicación de rúbricas para la auto, coevaluación y heteroevaluación.	
Aprendizaje	Situaciones contextuales	Desde la postura de Giroux H. (2009), la educación contextualizada es aquella que Utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá: examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros. La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que	No se evidencia en los documentos institucionales la importancia de implementar las situaciones contextuales para afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje.	Se halló en los diarios de campo del año 2016 que los docentes del colectivo investigador no usaban las situaciones contextuales para generar procesos de enseñanza y los contenidos trabajados no tenían relación con situaciones del contexto. En los diarios de campo del año 2017 se halló que los docentes implementan la metodología ABP por medio de la cual generan espacios para que los estudiantes identifiquen problemas contextuales y propongan los contenidos desde los cuales los logren estudiar.	El grupo focal desarrollado en el 2016 se ratifica el no uso de situaciones contextuales para orientar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula por parte de los docentes. Lo anterior se evidencia en los testimonios que dan cuenta de un predominio hacia el seguimiento de los contenidos en el orden que establece la editorial del libro guía. Del grupo focal realizado en el 2017 se halló la adquisición de las situaciones contextuales para orientar los saberes por parte de los docentes. Se encuentra que las planeaciones parten de una situación problema real que está presente en el contexto de los estudiantes, a través de la cual se direccionan las actividades que permiten darle una solución de tipo transversal teniendo en cuenta otras áreas del currículo.
	Situaciones contextuales				

se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país (p. 54).

Pensamiento	Apropiación del concepto de modelo pedagógico social cognitivo	<p>Su construcción y apropiación debe darse desde la participación conjunta de saberes, de la intervención dinámica de los docentes encargados de la práctica pedagógica, de la puesta en práctica de experiencias que posibiliten contextualizar propuestas metodológicas y didácticas coherentes entre sí, con los objetivos institucionales, con las necesidades e intereses de los y las estudiantes en su contexto sociocultural.</p>	No se evidencia en los documentos institucionales mecanismos que contribuyan a apropiar el modelo pedagógico	Se halló que los docentes del colectivo investigador según los diarios de campo realizados en el año 2016, no implementan constantemente en el aula el trabajo colaborativo y la evaluación formativa y situaciones contextuales como mediadores del proceso de enseñanza. Se halló en los diarios de campo	Se halló en el grupo focal realizado en el año 2017 que ninguno de los 4 docentes ha apropiado el modelo pedagógico de la institución, las prácticas pedagógicas son de corte tradicional, prevaleciendo la enseñanza desarticulada y magistral de los contenidos, así como el seguimiento sin objeción del libro de texto como base para la planeación.
	Modificación de la práctica mediada por el	Morales y Landa	El hallazgo fundamental de esta sub categoría es que en el PEI reposa una buena	En los diarios de campo se halló que los docentes han generado cambios en la práctica de aula	En el grupo focal realizado en el año 2017 se halló que los docentes está apropiando el modelo pedagógico social cognitivo propuesto por la institución, evidenciado en que tienen en cuenta los aportes de autores como Flórez Ochoa para orientar sus prácticas. Así mismo desde el proceso de planeación se tiene en cuenta los pilares fundamentales tales como el trabajo colaborativo, situaciones contextuales y evaluación formativa para orientar la enseñanza de los estudiantes. Se observa una clara evolución en cuanto a la modificación de la práctica en el aula, que da cuenta

ABP

(2004), se asocia a: Una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso se desarrolla con base en grupos pequeños de trabajo que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido de sus alumnos. El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje (p. 145).

fundamentación para que el docente apropie e implemente el modelo pedagógico social cognitivo, pero sólo se queda en el papel ya que los docentes continúan con la enseñanza tradicional evidenciada en las planeaciones institucionales que se programan.

evidenciados en la generación de procesos de pensamiento para identificar situaciones contextuales y asumirlas mediante el trabajo colaborativo y la evaluación formativa.

del grado de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes. Ellos, ahora están estableciendo rutinas de pensamiento para la exploración y como mecanismo de evaluación de los aprendizajes, así como la planeación desde la metodología ABP utilizando situaciones del contexto, trabajo colaborativo y evaluación formativa como pilares que fundamentan el modelo institucional. También se observa una tendencia hacia la generación de espacios de reflexión tanto de la planeación como de la implementación, para el establecimiento de aspectos positivos y por mejorar.

5.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Interpretación General de los resultados a la luz de las Sub Categorías

En la tabla anterior se expuso la triangulación de la información que se halló en el análisis de cada uno de los instrumentos empleados en el proceso investigativo. En este apartado se presentan las evidencias que soportan los hallazgos correspondientes a cada subcategoría desde un paralelo del antes y el después de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la apropiación del MPSC.

Planeación.

Antes: El grupo investigador concebía la planeación como “un aspecto superficial con unos aspectos básicos como: semana, asignatura, tema y estrategia, los cuales se basaban en conceptos y actividades que propone los libros guía” (reflexión docente, pág. 237).

Después: Los docentes investigadores planean mediante unidades de aprendizaje ABP, constituidas por: identificación del problema, determinación de recursos, conformación de equipos, estructuración del aprendizaje (planeación) y resultados obtenidos (ver anexo 7, pág. 204).

Evaluación de la enseñanza.

Antes: No se concebía como factor fundamental del proceso educativo: “no evaluaba mi enseñanza ya que creía que, si los estudiantes sabían leer, sumar, restar, multiplicar y dividir estaba haciendo bien mi labor” (pág. 234). Otra evidencia es donde se plantea que “mi enseñanza la evaluaba de acuerdo a los resultados de fin de año, si lograba que la gran mayoría de los estudiantes cumplieran con las competencias propuestas para determinado grado, mi labor era buena” (reflexión docente pág. 268).

Después: Luego de la intervención y los procesos de reflexión los docentes comprenden la importancia de evaluar la enseñanza como mecanismo para enriquecer las prácticas. “Ahora evaluó mi enseñanza mediante el análisis didáctico el cual genera insumos para realizar el ciclo PIER (planear, implementar, evaluar, reflexionar)” (ver reflexión docente pág. 239). Otro resultado tiene relación con “Ahora, mis prácticas de aula no solo las evaluó yo, sino que mis compañeros hacen parte de esa comunidad pedagógica que se preocupa por alcanzar paso a paso la calidad educativa” (ver reflexión docente pág. 284)

Transversalidad.

Antes: Este aspecto no era tomado en cuenta por el grupo de investigación, ya que se trabajaba con temas diferentes en cada una de las áreas, los contenidos estaban sueltos lo cual impedía una articulación curricular. (Ver reflexión docente, pág. 234).

Después: El equipo de investigación encuentra un aspecto fundamental “el eje transversal de las unidades de aprendizaje ABP, ya que una problemática central es abordada desde las distintas áreas y esto logra integrar los aprendizajes y facilitar la adquisición por parte de los estudiantes” (reflexión docente pág. 262). Igualmente, en las Unidades de aprendizaje ABP (ver anexo 7, pág. 204)

Situaciones Contextuales.

Antes: Para los docentes investigadores “los procesos de enseñanza y aprendizaje se limitaban al desarrollo de ejercicios y actividades de textos guía los cuales eran descontextualizados” (ver reflexión docente pág. 248).

Después: Aspecto fundamental para el grupo de investigación, gracias a que dio respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes en su propia realidad, así como para “promover espacios en el aula donde los estudiantes a partir de situaciones contextuales generen su propio proceso de aprendizaje” (ver reflexión docente pág. 235).

Igualmente, los registros fotográficos demuestran que los estudiantes reconocen su entorno, analizan y determinan problemáticas posibles a trabajar en el aula (ver anexo pág. 249).

Trabajo Colaborativo.

Antes: El trabajo de aula se basaba a partir de una organización estricta, basada en el silencio, el trabajo individual, los estudiantes copiando en el cuaderno y en filas previamente organizadas. (Ver fotos pág. 243).

“No se brindaban espacios en los cuales el estudiante tuviera la oportunidad de preguntar, de intercambiar ideas, de confrontarlas con las de sus compañeros” (Ver reflexión docente, pág. 248)

Después: Este se dio con el trabajo autónomo que los estudiantes implementaron en su quehacer diario, se incorporó el trabajo en equipo con asignación de roles, facilitando los procesos pedagógicos. Gracias al trabajo en equipo las interacciones entre compañeros se afianzaron y permitieron mejores relaciones interpersonales favoreciendo los aprendizajes. (Ver fotos pág. 257).

Evaluación Formativa.

Antes: “el proceso evaluativo que implementaba se fundamentaba en aplicar pruebas objetivas al finalizar el periodo académico que incluían ejercicios similares a los trabajados durante las clases, para calificar el rendimiento y así determinar el nivel alcanzado de los alumnos” (Ver reflexión docente, pág. 238).

Después: La evaluación formativa permitió cambiar la perspectiva de evaluación que tenían tanto estudiantes como docentes, ya que la evaluación fue tomada como mecanismo para valorar durante el proceso, en el cual se reconocen dificultades y se brindan oportunidades de mejora. Una evidencia es cuando el docente afirma que: “circulo por cada uno de los puestos de los niños con el propósito de detectar los puntos débiles del

aprendizaje y los avances alcanzados, ahora buscó orientar las tareas propuestas ya sea individual o en equipo” (Ver reflexión docente, pág. 238).

Apropiación Del Concepto De Modelo Pedagógico Institucional.

Antes: El grupo de investigación no evidenciaba en sus prácticas de aula la apropiación del MPSC (Ver reflexiones docentes pág. 234 a 284)

Después: Ésta se dio con la construcción de conceptos y la articulación teoría-práctica que logró el docente en cada sesión de trabajo con sus estudiantes la cual es evidente con la implementación de unidades de aprendizaje ABP (ver anexo pág. 203 – 211)

Modificación De La Práctica.

Antes: La práctica pedagógica de los docentes se caracterizaba por:

“Mis prácticas eran muy conductistas, las estrategias se basaban en explicar el tema y luego desarrollar talleres de ejercicios o guías, con las cuales se buscaba que el estudiante replicara ejercicios que en general eran similares al explicado” (ver reflexión docente pág. 262).

“mi propósito en el trabajo de aula navegaba en un constante vaivén de escala de grises, ya que se orientaba básicamente en dictar los temas que aparecían en los libros, sin verles orden ni sentido alguno” (ver reflexión docente pág. 269).

Después: Con la implementación de las unidades de aprendizaje ABP se logró una reestructuración del quehacer pedagógico con la cual docentes y estudiantes lograron incorporar una metodología como estrategia para direccionar las prácticas de aula desde el modelo pedagógico institucional.

“el aula de clase ha empezado a caracterizarse por la sensación de que lo que está ocurriendo allí es importante” (ver reflexión docente pág. 235).

“las prácticas de aula ahora se enfocan a hacer visible el pensamiento de los estudiantes ya que es la manera más efectiva de vincular al estudiante con las ideas, con su pensamiento” (pág. 271) (ver registros fotográficos, pág. 286)

5.2.1 Resultados de la intervención en el aula a través de la metodología ABP.

En general fue un proceso investigativo gratificante que aportó mucho a la formación personal, así como al desempeño en el aula; la experiencia con la metodología basada en problemas trajo consigo el cuestionamiento por parte del grupo investigador sobre cómo a través de ABP, se podía apropiarse el modelo pedagógico institucional y hacerlo visible, tangible en cada una de las aulas de clase. Cuestionamiento que fue resuelto al momento de trabajarla y observar que es una metodología que abre muchos espacios de interacción, diálogo, socialización de saberes y experiencias enriquecedoras tanto del docente como del estudiante.

Del trabajo investigativo es de resaltar lo fundamental que fue la implementación de la metodología ABP, pues la implementación brindó espacios para que los estudiantes se hicieran partícipes del proceso de elaboración y esquematización de la misma; fue algo que marcó la diferencia porque se dio oportunidad a los educandos para proponer los temas, organizar los equipos de trabajo, seleccionar los materiales, sugerir los saberes desde las distintas áreas y por último fueron ellos quienes plantearon las actividades complementarias extra clase.

Fue a través de la experiencia que se hizo visible la actuación de los estudiantes, quienes a lo largo del proceso y desarrollo de cada una de las unidades de aprendizaje hicieron su trabajo siguiendo un esquema a través del cual participaron para definir el **propósito para la clase**; identificaron los instrumentos y recursos con los cuales iban a trabajar el contenido de aprendizaje; se hicieron partícipes de las rutinas de pensamiento mediante las cuales; hicieron la **exploración** previa del tema de aprendizaje o problema

desde el cual; direccionaron sus aprendizajes; se vincularon al trabajo colaborativo en la etapa de **estructuración** de los equipos de trabajo.

En la práctica, se evidenció el Trabajo colaborativo para resolver la situación problema. Al terminar el proceso de desarrollo práctico de las actividades de aprendizaje, incrementaron sus procesos de aprendizaje al hacer la **Transferencia de conocimientos** o socialización del trabajo realizado. Para finalizar el trabajo se entró en la etapa de **Valoración** o evaluación de tipo formativo la cual se llevó a efecto mediante una rúbrica previamente preparada. Trabajaron igualmente en el resumen de la clase, momento en el cual dejaban claro aspectos concretos derivados de cuestionamientos como: ¿Qué aprendimos? ¿Cuál es la importancia del tema trabajado? ¿Cómo se relaciona este tema con la vida real de cada uno en su entorno?

En efecto los estudiantes conformaron equipos, determinaron recursos, apropiaron contenidos, efectuaron procedimientos que previamente lo docentes planificaron teniendo en cuenta ejes integradores, el problema, metas de aprendizaje y evaluación de los procesos realizados. Actividades en las cuales se conjugaron las categorías, subcategorías e indicadores relacionados con el tema de estudio.

También hubo aspectos pocos favorables, como el hecho que en algunas actividades todos los estudiantes no lograron establecer la conexión necesaria para estar concentrados y atentos a trabajar y participar; situación que se fue superando y al final, el grupo en general se hizo partícipe activo de las experiencias de aprendizaje. El factor tiempo, fue a veces un limitante, en el sentido de que en la medida que se iban realizando las actividades planificadas, salían aspectos que no se habían contemplado, pero que necesariamente se debían resolver, lo cual amplificaba la actividad. Aspecto que pasó de ser un limitante a una fortaleza, ya que dió respuesta a las expectativas del grupo escolar que cada vez se mostró más interesado en el proceso.

Las debilidades más marcadas se refieren a las carencias en cuanto a espacios de interacción y socialización de experiencias entre el grupo investigador y el cuerpo docente de la institución; la falta de entrega por parte de algunos compañeros limitó ocasionalmente el avance de la experiencia, lo que finalmente fue superado. Así mismo, una debilidad se halló en el hecho de que el proceso solo se proyectó a la sección primaria y únicamente en el área de matemáticas de Básica en la institución; pero queda la proyección de socializarlo y ponerlo en marcha en todos los grados del plantel educativo.

A pesar de las limitaciones encontradas, esta fue una oportunidad para trascender a todos los entes institucionales, multiplicar la experiencia y los conocimientos construidos en pro de mejorar la calidad educativa de la institución en general. Igualmente, se valora como posibilidad para involucrar las fuerzas vivas de la institución en aras de seguir con la implementación de la metodología ABP como estrategia para apropiarse el modelo pedagógico institucional, dadas las bondades que ofrece.

En cuanto a las fortalezas derivadas del proceso que se adelantó, se desatacan las siguientes: el trabajo de aula multigrado logró un equilibrio favorable, dado que trabaja a partir de situaciones problema de contexto favorece las prácticas de enseñanza y aprendizaje; de igual manera, desarrolla la labor del aula a partir de un eje transversal, al tiempo que permite una articulación del conocimiento, el estudiante le encuentra relación entre contenidos y realidad y por lo mismo otorga sentido a lo que aprende de manera constructiva. Todo lo anterior hace visible que los estudiantes estén mayormente motivados e interesados en sus aprendizajes, en compartir con sus pares y docentes y aumentar su interés por aprender frente a las actividades planteadas.

Al ser puestos en marcha los tres pilares del modelo: trabajo colaborativo, situaciones contextuales y evaluación formativa dentro de una unidad de aprendizaje ABP, se logra la articulación enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria en respuesta a un diseño organizado, planeado intencionalmente para enfatizar el valor de aprender haciendo y en coherencia con las condiciones reales del entorno sociocultural, económico y

ecológico del estudiante. De ahí que, para los educandos del área rural, esta sea una metodología adecuada a sus intereses, necesidades y expectativas. Es una forma innovadora para potenciar sus ideas, manejar adecuadamente contenidos, estrategias y recursos de enseñanza dentro de un ambiente agradable y motivante que contribuyen a potenciar

5.2.2 Evaluación de la Metodología ABP Según Rúbrica. Para la evaluación de la estrategia implementada se utilizó una rúbrica (Ver Anexo 4) a partir de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

En la estructura metodológica se encontró, que esta fue planeada teniendo en cuenta los tres elementos que en este caso se eligieron como componentes de la metodología ABP: **trabajo colaborativo, enseñanza contextualizada y evaluación formativa.** El resultado más evidente frente a esto fue que se dejó claro que cuando la enseñanza se planifica y organiza de manera intencionada, se cumplen los objetivos trazados; por lo mismo, en este caso, las metas trazadas se alcanzaron de manera exitosa. Sin embargo, fue necesario ajustar los tiempos, ya que aquellos planificados para cada actividad requirieron ser ampliados con miras a una mejor aplicación de la experiencia.

En segunda instancia, en cuanto a la identificación de la situación contextual, en algunos casos hubo necesidad de que los docentes dirigieran a los estudiantes para que estos no se desviaran del foco del problema planteado, porque se estaba presentando esta situación. Los docentes intervinieron de una forma acertada para redireccionar a los educandos, con el fin de cumplir el objetivo de aprender a partir de la reflexión sobre las particularidades del contexto real del estudiante.

Para la determinación de recursos, los estudiantes fueron muy diligentes ya que realizaron un listado de todos los materiales que necesitaban para realizar sus actividades de aprendizaje; factor positivo tanto desde la actuación de ellos como a partir de la orientación de los docentes para sugerir procesos adecuados. El trabajo conjunto demostró

que es fundamental para alcanzar metas y aprendizajes exitosos tanto individual como colectivamente.

En el momento de conformar los equipos de trabajo, los estudiantes inicialmente querían agruparse con los mismos compañeros de siempre. El docente aprovechó este momento de la clase para orientarlos sobre la importancia de conocer al otro, de compartir experiencias, habilidades y cualidades con compañeros de la clase con quienes casi no se interactúa. Coyuntura que resultó muy enriquecedora ya que además de permitir mayor interacción y desarrollo de habilidades sociales, promovió el trabajo colaborativo y con éste uno de los logros más importantes de la experiencia pedagógica.

En cuanto a la estructuración del aprendizaje, se pudo evidenciar que el manejo de contenidos, recursos, métodos y estrategias estuvo bien direccionado y consecuentemente, estudiantes y docentes pusieron en acción sus roles respectivos, realizaron las actividades de manera apropiada y dieron cuenta de que esta forma de enseñar y aprender responde a las metas generales de la intervención diseñada como táctica para aplicar el modelo pedagógico de manera apropiada.

Los objetivos trazados para esta actividad fueron alcanzados de manera satisfactoria, ya que se desarrolló cada una de las etapas planeadas, acogiendo de manera apropiada el manejo de las categorías de investigación: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Se demostró, que cuando se indaga sobre las problemáticas educativas, estas se superan; fue así como en este caso, se sobrepasó el distanciamiento entre modelo pedagógico y prácticas de aula. Se generó también un cambio de concepciones entre los docentes, así como de las condiciones en las cuales se maneja la enseñanza. Situaciones que permitieron reflexionar sobre un antes y un después para determinar que la estrategia fue innovadora y práctica, aunque no es un todo acabado sino una posibilidad para continuar mejorando.

Otro de los factores que se vio fortalecido fue la evaluación del aprendizaje, que pasó de ser una forma de calificar o descalificar, a otra que contribuye a generar conocimiento y a la formación integral del educando.

5.3 Conclusiones

Con base en los procesos adelantados y de los cuales se dio cuenta en los contenidos precedentes, se concluye lo siguiente:

* En respuesta a la pregunta: ¿Qué alcance genera la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo mediada por la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en la práctica de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa?, la cual direccionó el proceso de indagación, se puede señalar que el alcance de la metodología propuesta en la práctica de aula de los docentes en torno a la apropiación del modelo institucional fue positivo. Afirmación que se sustenta en que a partir de las ideas y acciones innovadoras que se pusieron en escena en este contexto escolar, fueron reformadas y enriquecidas las prácticas de aula, que a su vez posibilitaron la aplicación de la metodología ABP a un diseño didáctico transformador que requirió la acción de estudiantes y docentes en el cambio que se originó en las sedes escolares mencionadas.

* La práctica docente que prevalece en este escenario escolar, no es coherente con los lineamientos teóricos del mencionado modelo. Distanciamiento que mantiene prácticas tradicionales que no se direccionan cabalmente a un proceso de enseñanza transformador y adaptado a las demandas de la calidad educativa de la actualidad. Se evidenció que concepciones y prácticas anquilosadas, impiden que tanto estudiantes como docentes asuman roles activos dentro de una dinámica educativa, a la cual corresponde un papel de cambio innovador que persiga mejorar la calidad de los procesos educativos que allí se imparten.

* La implementación de acciones de mejoramiento en los procesos de aula es tarea del docente, a quien corresponde liderar y apoyar cada una de las acciones que deben realizar los estudiantes; le compete enfocarlos al compromiso que deben cumplir con el trabajo colaborativo, el cual es fundamental para direccionar las estrategias metodológicas

de manera razonada, planeada y reflexiva para conseguir que se mantenga una actitud positiva que lleve al grupo escolar a aprender, haciendo uso pertinente de los métodos y recursos que resultan determinantes para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.

* Así como se identifican limitaciones en las prácticas pedagógicas derivadas del distanciamiento entre modelo pedagógico según reza en el PEI y su puesta en acción, también se reconocen espacios institucionales para la reflexión, el cambio y la participación en la definición del modelo social cognitivo. Escenario que permite superar las tensiones entre teoría y práctica, haciendo eco entre la comunidad docente sobre la necesidad del cambio en la tarea que le ha sido encomendada.

* La metodología del ABP, hizo que se generara un después que llevó a reconocer en este método un cambio radical en el sistema de prácticas de aula para generar un modelo educativo coherente, no sólo con los lineamientos institucionales, sino con las oportunidades de respuesta a las exigencias de los educandos en cuanto a sus necesidades, expectativas e intereses. Fue una estrategia que produjo acciones innovadoras en cuanto a la metodología de la clase; la importancia de contextualizar los contenidos de aprendizaje, así como la trascendente necesidad de apropiar la evaluación formativa como herramienta para generar conocimientos y promover la formación de sujetos críticos con capacidades para construir sus propios saberes.

* Fue relevante el cambio suscitado en los docentes que conformaron el colectivo de investigación, quienes se dieron cuenta de que es hora de salir de la improvisación y entrar en un proceso caracterizado por una nueva forma de realizar su quehacer, de ser protagonistas de una práctica mediadora que privilegia al educando al ser agente activo de su aprendizaje como lo afirma Flórez. R. (1999). El cambio individual redundando en el cambio institucional, pues transformar concepciones y acciones conlleva a que en la escuela se origine una dinámica de innovación y de alcance de nuevas alternativas en los enfoques pedagógicos, en la didáctica, en las relaciones estudiante-docente, en los métodos y en general, en las prácticas que permanentemente se originan en el aula de clases.

* Al hacer visible la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes, mediante la implementación en el aula de la metodología ABP, se adapta una estrategia con un diseño de enseñanza y aprendizaje intencionado, planeado y orientado a superar las deficiencias derivadas de la omisión del modelo pedagógico social cognitivo. Perspectiva desde la cual se concluye, que el cambio en las actividades de enseñanza lleva a una eficiente aplicación de métodos y procesos que potencian la actividad profesional del docente, a la vez que modifica positivamente la calidad educativa, siempre y cuando se tome conciencia de que el proceso pedagógico centrado en las condiciones reales del entorno y en la experiencia de los educandos, estimula el pensamiento, genera conocimientos significativos, potencia los esquemas intelectuales y enseña a resolver problemas.

* A la luz de los resultados obtenidos se concluye, finalmente, que el impacto del ABP como estrategia para evidenciar en el aula la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo, fue adecuada y pertinente en el entorno escolar donde se adelantó la presente investigación. Pues esta perspectiva dio respuesta a la necesidad de la comunidad escolar, de centrar su interés en un modelo pedagógico que debe dejar de reposar en los libros reglamentarios, para pasar a ser el mecanismo de cambio que dé coherencia a la labor del docente, a los lineamientos metodológicos, al clima escolar y a la práctica educativa en general en el escenario donde se adelantó esta investigación que queda abierta a la posibilidad de ser perfeccionada en la medida que se acoja para ser implementada en el resto de sedes de la Institución San Antonio de Tausa.

5.4. Recomendaciones

Se sugiere a la comunidad de la I.E.D Departamental San Antonio de Tausa en Cundinamarca:

Tener en cuenta los resultados de esta experiencia de investigación, para ajustar y fortalecer los propósitos educativos del PEI y que estos resultados se vean reflejados con el diseño curricular de la institución. En este orden de ideas, se recomienda la implementación de la metodología ABP, para que tenga una connotación en la apropiación del modelo institucional.

Como segunda recomendación tener en cuenta los resultados de la investigación, en cuanto permitirán la reflexión de la práctica docente, lo cual podría repercutir en los índices de excelencia educativa en la institución en la medida que se logre facilitar el desarrollo intelectual de los estudiantes, como resultado de la organización del currículo según las particularidades del modelo social cognitivo y su acercamiento a las prácticas cotidianas del aula.

5.5 Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

La labor realizada a través de esta experiencia, favoreció en sus realizadores diferentes aprendizajes en torno a los siguientes aspectos:

* Siendo un trabajo abordado en torno a la pedagogía, generó experiencias que contribuyen a formar maestros más idóneos, con capacidad de reflexionar su quehacer y proponer cambios para mejorar la calidad de los procesos educativos.

* Cuestionar el propio quehacer en el aula, llevó a entender mejor los problemas y acontecimientos de la enseñanza.

* Como experiencia investigativa, este fue un reto que llevó a reflexionar sobre la realidad de la experiencia docente, a analizarla de manera lógica y poder comunicar los resultados de la misma, tanto a la comunidad académica de la Maestría, como a la comunidad escolar donde se efectuó, siendo esta una oportunidad para validar el conocimiento generado.

* El reconocimiento de una escuela tradicional en oposición a otra más activa, fue uno de los aprendizajes más relevantes, en torno a lo que significa la socialización del conocimiento desde una pedagogía más coherente con la realidad de las comunidades en las cuales se inserta aquella.

* Las experiencias de enseñanza y aprendizaje, orientadas como en este caso se hizo desde una planificación y organización referida a tres ejes fundamentales del ABP, hizo posible acciones como indagar, conceptualizar, experimentar y orientar procesos de enseñanza articuladas con enfoques, métodos, estrategias y recursos que permitieron mejorar los procesos de aula y aplicar el modelo pedagógico que construye la institución educativa.

* Fue interesante el recorrido que se hizo en términos de la metodología de la investigación educativa siguiendo el paso a paso, buscando situaciones para indagar, comprender mejor la realidad del aula y de la escuela en general, en relación con un hecho específico como el que en este caso se analizó.

5.6 Preguntas Que Emergen A Partir De La Investigación

En términos generales este trabajo plantea la necesidad de promover un cambio en la forma de concebir e incorporar el modelo pedagógico social cognitivo en el entorno educativo en el cual se efectuó. Innovación esta que evidentemente se pueden lograr haciendo uso de estrategias metodológicas como la que en este caso se implementó. Sin

embargo, se reconoce que la experiencia no es un todo acabado, sino el inicio de una propuesta para la innovación; por consiguiente, deja planteados algunos interrogantes como los siguientes:

* ¿Qué acciones se pueden adelantar en la Institución Educativa con miras a que el cuerpo docente en general entre en el proceso de cambio que se requiere, en cuanto a la apropiación del modelo pedagógico instituido, para no dejar que este trabajo quede sembrado en un desierto?

* ¿Cuáles mecanismos conducen a que directivos y docentes se vean involucrados real y efectivamente en la transformación que se propone hacia la actualización y perfeccionamiento del modelo pedagógico?

* ¿De qué manera se puede involucrar a la comunidad educativa en procesos de indagación que dinamicen los cambios necesarios para superar las resistencias hacia la innovación y la transformación de las prácticas de aula?

* ¿En qué medida es posible en este contexto escolar, lograr que el modelo pedagógico social cognitivo sea un instrumento para responder a concepciones educativas diferentes a las prácticas tradicionales de aula?

CAPITULO VI

6. REFERENCIAS

- Alcaldía de Tausa Cundinamarca. (2015). *Nuestro municipio. Información General*. Sitio oficial de Tausa en Cundinamarca, Colombia. Información en Línea disponible en: <http://www.tausa-cundinamarca.gov.co/>
- Arreola C., M. I. (2012) *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Pedagogía, Tesis Doctoral. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es>
- Avendaño, A. (2004). *Modelos Pedagógicos*. Material preparado para la Especialización en Estudios Pedagógicos de la Corporación Universitaria de la Costa –CUC-.
- Ávila P., R. (2001). *La cultura: modos de comprensión en investigación*. Ediciones Antropos, Bogotá, Colombia.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barajas, G. A. (2013). *El acto pedagógico y el modelo pedagógico institucional*. Revista Mundo FESC. Consultado en: www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/
- Barrows H. S. (1986). *A Taxonomy of problem- based learning methods, Medical Education*, 20: 481-486. En : <http://www.redalyc.org>
- Benítez G., M, y León P., J. (2012). *Aprender diagnosticando y resolviendo problemas en el ámbito de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos*. Universidad de Huelva, Repositorio Institucional. Revista Iberoamericana de Relaciones Laborales. Consultado en: <http://rabida.uhu.es>
- Benguría P. S. y Martín A., B. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación*. P. 4. Recuperado En: [/www.uam.es](http://www.uam.es)

- Bulla. X; Escobar. M; Madero. D (2011). *Apropiación del modelo pedagógico Enseñanza Para la Comprensión (EPC) en el Colegio Cambridge*. Universidad de la Sabana especialización en gerencia educativa.
- Carranza L. F. (2009). *Las nuevas herramientas pedagógicas*. Revista Digital Profesionales de la Educación. Consultado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es>
- Carvajal J., V. (2013) *Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas*. Tesis doctoral en Tecnología Educativa, Universitat de Les Illes Balears, Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Consultado en: <http://www.tesisenred.net>
- Castaño, V. y Montante, M. (2015). *El método del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para la enseñanza de las matemáticas* Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Vol. 6, Número.11.
- Colina. M; González. L (2002). *Hacia una apropiación del modelo pedagógico vital y holístico*. Universidad de la Sabana especialización en gerencia educativa.
- Cardona. C; Laso. M (2012). *Estrategias gerenciales para el reconocimiento y apropiación del modelo pedagógico cognitivo social de la institución educativa suroriental de Pereira*. Universidad católica de Manizales centro regional Armenia especialización en gerencia educativa.
- Coll, C. (1994). *Modelos Pedagógicos*. Madrid. Alianza. 31.
- Correa, C. (2004). *Modelos Pedagógicos: Relaciones y conexiones con el Proyecto Educativo Institucional*. Material preparado para el Diplomado en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria San Martín.
- Decreto 1860 DE 1994 (agosto 3) Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Ministerio De Educación Nacional. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

- Díaz, M. (s.f.). *Modelos pedagógicos*. En: Revista Educación y Cultura N° 70, Bogotá, Fecode.
- Enright. R (1980). *An Integration of Social Cognitive Development and Cognitive Processing Educational Applications*. American Educational Reserch Journal Spring 1980.
- Ferreiro G., R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza: aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ed. Guadaira, 2007.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Mc. Graw Hill. Bogotá Colombia.159.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagogía y Cognición*. Mc. Graw Hill. Bogotá Colombia.52.
- García. S. (2014). *Relaciones entre el estilo pedagógico de los docentes del programa de formación complementaria y el modelo pedagógico social-cognitivo de la institución educativa normal superior Fabio Lozano Torrijos de Falan-Tolima*.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- Gómez, P. (2007). *El análisis didáctico en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*.
- González. J. (1998). *La pedagogía de Celestin Freinet, contexto, bases teóricas, influencia*. CIDE/MEC. Madrid.
- Hernández S. R.; Fernández C., C. y Baptista L. P. (2004). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill Interamericana México.

- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill. México.
- Institución Educativa San Antonio de Tausa- Cundinamarca. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Institución Educativa Departamental San Antonio (2012). *El Páramo de la Sabiduría: Proyecto Educativo Institucional*. Tausa Cundinamarca.
- Jaimes, M. W. (2011). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de Educación Media de la ciudad de Bucaramanga Colombia*. Universidad de Granada España, Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral. Disponible en: hera.ugr.e
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender Juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S.A.
- Juma, C. y Yee-Cheong, L. (2005). *Innovación: aplicación de los conocimientos al desarrollo*. Bogotá D.C. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)- Colciencias. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España, Editorial Graó.
- León, P; Lozada G. (2002). *Estrategias que permiten operacionalizar el modelo pedagógico en el colegio Maria del Socorro*. Universidad de la Sabana especialización en gerencia educativa.
- Lucci, M. (2006). *La Propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-Histórica*. Revista de currículum y formación del profesorado.

- Martínez R., L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. <http://datateca.unad.edu.co/>
- Mejía, M., J. J. ((1992). *Sistematizar nuestras prácticas educativas. Descripción de un método para sistematizar*. Santafé de Bogotá, Colección Educación Popular. Serie <materiales N° 10, CINEP.
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales (“Focus Groups”). Técnica De Investigación Cualitativa*. CIDE, Santiago, Chile. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá D.C. Colombia Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/>
- Méndez L. S. y Tirado, S.F. (2016). *Pensar históricamente una estrategia de evaluación formativa*. Revista Electrónica de investigación educativa. En: <http://redic.uabc.mx/redic/article>.
- Monterroza. V; Peralta. A (2003). *Modelo Pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo*.
- Montaña R. A. (2013). *El aprendizaje basado en problemas (ABP), una metodología de aprendizaje – reflexión e indagación, en estudiantes de Licenciatura en Educación Básica, FESAD, UPTC*. Tunja, Memorias Congreso Internacional Y Nacional De Investigación y Pedagogía.
- Morales B., P. y Landa, F., V. (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas Problem - Based Learning*. Theoria, Vol. 13: 145-157. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. En: <http://www.redalyc.org>

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

Moreno M., H. y Contreras H., M. (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Bogotá D.C. Colombia, CEP, Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango.

Murillo T. F. (2011). *Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. Disponible en: <https://www.uam.es>

Ortiz, A. (2004). *Los modelos pedagógicos*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos Cepedid. Barranquilla Colombia. En: Moreno M., H. y Contreras H., M. (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Bogotá D.C. Colombia, CEP, Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango.

Ovejero, A. (2009). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz para la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 2009.

Parra Moreno, Ciro. (2002). *Investigación-Acción y desarrollo profesional*. Revista Educación y Educadores, N° 5, pp. 113-125 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/>

Patiño Torres. M. J. (2006). *Modelo socio-cognitivo: Teoría educativa y de diseño curricular*. Revista MEDICINA INTERNA, EDUCACIÓN MÉDICA Y COMUNIDAD. Caracas Venezuela.

Prado D., V. (2015). El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber. Análisis

hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Departamento De Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. Consultado en: <http://e-spacio.uned.es/>

Peralta T., A. y Monterroza M., V. (s.f.) *Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo*. Revista Educación y Pensamiento. Disponible en: revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index

Peralta. A. y Monterroza. V. (2014) *Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la institución educativa normal superior de Sincelejo*. Sucre.

Pérez G., A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid España. Ediciones Morata.

Piaget, Jean (1982). *El desarrollo social del niño*. Madrid, Paidós.

Posner, G. (1998). *Análisis del currículo: Conceptos de currículo y propósitos del estudio curricular*. Trad. Gladis Arango Medina, Colombia, México, Mc Graw Hill. 3-35.

Pujolás M., P. (2002). *El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza España.

Quintero A. (2011). *Estado del Arte de la Práctica Pedagógica de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil*: Universidad de La Sabana.

- Ramírez S. C. (2014). *El Aprendizaje Basado en Problemas: estrategia didáctica que fortalece el pensamiento creativo*. Revista PAPELES, Volumen 6 No. 11, p. 61-71, enero – junio. Consultado en: <http://csifsvr.uan.edu.co>
- Reyábal, M. y Sanz, A. (1995). *La transversalidad y la educación integral, en los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Rioseco G., M. y Romero, R. (2013). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Buenos Aires, Argentina. Consultado en: www.oei.es/historico/equidad/rioseco3.PDF
- Robledo, Xavier. (2013). *Hipo O*. Revista digital sobre investigación “HipoTesis”, Madrid, Agosto 2013, Número 15, La Línea de la Concepción, Cádiz España. Consultado en: www.hipo-tesis.eu
- Ruiz, M. Cruz, M (1999). *Poema pedagógico, Antón Semionovich Makarenko*. Perfiles Educativos, XXXIV, núm. 135.
- Ruiz C., S. (2016). *Epistemología del docente en el aprendizaje basado en proyectos (ABP): una reflexión basada en la teoría fundamentada*. Universidad del Valle de Atemajac, México, Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Consultado en: <http://www.pag.org.mx/index.php>
- Sandoval C., C. (2012). *La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá, D.C.
- Segundo Meleán, Ramón. (2008). *Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet*. REDHECS: Revista Electrónica De Humanidades, Educación Y Comunicación Social, (4), 48-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717951>
- The Framework, The Daniels Group. Recuperado el 10 de marzo de 2016 de <https://www.danielsgroup.org/framework/>
- Velásquez S., J. A. (2009). *La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia),

vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 29-44 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

Vera G., M. (2009). *Estilos de Aprendizaje: el aprendizaje cooperativo*. Madrid, Grao.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1926/1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, en el aula Barcelona: Crítica. Cap. 6, “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”

Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. FAMDI. Santafé de Bogotá. 96.

Zubiría, Julián. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. (4^a ed.). Bogotá: Magisterio.

CAPITULO VII - ANEXOS

Anexo 1

Formatos de Observación Directa no participante

Fecha: _____

Lugar: _____

Observador: _____

Hora de inicio: _____

Hora de terminación: _____

Clase: _____

Objetivo: Caracterizar las prácticas pedagógicas del docente para determinar el grado de aplicabilidad del modelo social cognitivo.

INSTRUCCIONES: El observador diligenciará la siguiente rejilla durante el desarrollo de la clase del profesor. (Algunos ítems fueron tomados de la rejilla de observación del programa PTA del MEN).

DOCENTE: _____

Categoría: Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	
Subcategoría: Rol del docente	Observación
a. El docente da a conocer el objetivo y los desempeños esperados en la sesión de trabajo.	
b. Al inicio de la clase el docente tiene en cuenta los aprendizajes y conocimientos previos de los estudiantes. ¿Cómo lo hace?	
c. El docente orienta el tema usando contextos reales de los estudiantes. A su vez utiliza ejemplos y/o analogías.	
d. El docente genera espacios de diálogo, socialización y discusión en la clase.	
e. Promueve el trabajo cooperativo/colaborativo.	
f. El docente deja clara la meta del aprendizaje cooperativo/colaborativo.	

g. El docente dinamiza la cooperación/colaboración en cada equipo.	
h. El docente interviene según necesidades y/o dificultades que presentan los equipos.	
i. El docente promueve y valora la participación de sus estudiantes.	
j. Durante la sesión de trabajo se evidencia el trabajo cooperativo entre los estudiantes.	
k. Se trabaja con elementos propios del contexto para apoyar la significación del aprendizaje	
Subcategoría: Rol del estudiante	
l. El estudiante participa activamente en el desarrollo de la clase.	
m. El estudiante trabaja con elementos y situaciones del entorno los cuales le permiten construir el conocimiento.	
n. El estudiante resuelve problemas a partir de situaciones de su cotidianidad.	
o. El estudiante realiza trabajo cooperativo/colaborativo.	
p. El estudiante tiene roles definidos en el trabajo cooperativo /colaborativo.	
Subcategoría: Evaluación	
q. El docente circula por el salón observando el desempeño de los estudiantes y recogiendo evidencias de sus comprensiones, aprendizajes y dificultades para poderlos apoyar.	
r. El docente usa estrategias de autoevaluación y coevaluación.	
s. El docente usa la evaluación formativa para determinar los aspectos positivos y por mejorar del transcurso de la clase.	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO.
INSTRUMENTO MODIFICADO SEGÚN LAS NUEVAS CATEGORÍAS

FORMATO DE OBSERVACIÓN DIRECTA NO PARTICIPANTE

Fecha: _____

Lugar: _____

Observador: _____

Hora de inicio: _____

Hora de terminación: _____

Clase: _____

Objetivo: Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo en relación con la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo expresado en el trabajo colaborativo, las situaciones contextuales y la evaluación formativa.

INSTRUCCIONES: El observador diligenciará la siguiente rejilla durante el desarrollo de la clase del profesor. (Algunos ítems fueron tomados de la rejilla de observación del programa PTA del MEN)

DOCENTE: _____

Categoría: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO	
Aspecto a observar	Observación
a. El docente da a conocer el objetivo y los desempeños de trabajo.	
b. Al inicio de la clase el docente tiene en cuenta los aprendizajes y conocimientos previos de los estudiantes. ¿cómo lo hace?	
c. El docente orienta el tema usando contextos reales de los estudiantes. A su vez utiliza ejemplos y/o analogías.	
d. El docente genera espacios de diálogo, socialización y discusión en la clase.	
e. Promueve el trabajo cooperativo/colaborativo.	
f. El docente deja clara la meta del aprendizaje cooperativo/colaborativo.	
g. El docente dinamiza la cooperación/colaboración en cada equipo.	

h. El docente interviene según necesidades y/o dificultades que presentan los equipos.	
i. El docente promueve y valora la participación de sus estudiantes.	
j. Durante la sesión de trabajo se evidencia el trabajo cooperativo entre los estudiantes.	
k. Se trabaja con elementos propios del contexto para apoyar la significación del aprendizaje	
q. El docente circula por el salón observando el desempeño de los estudiantes y recogiendo evidencias de sus comprensiones, aprendizajes y dificultades para poderlos apoyar.	
r. El docente usa estrategias de autoevaluación y coevaluación.	
s. El docente usa la evaluación formativa para determinar los aspectos positivos y por mejorar del transcurso de la clase.	

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO**

**FORMATO DE DIARIO DE CAMPO SUGERIDO POR INGRID ANZELIN
PROFESORA DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA SABANA”**

Fecha: _____
Lugar: _____
Observador: _____
Hora de inicio: _____
Hora de terminación: _____
Clase: _____

Objetivos:

1. Establecer las concepciones que tienen los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio respecto al modelo social cognitivo.
2. Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio para determinar el grado de implementación del modelo pedagógico social cognitivo.

INSTRUCCIONES: El observador diligencia el siguiente formato durante una sesión de trabajo con estudiantes.

Categoría	Aspecto	Observación
Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	SUB CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación) Selecciona el foco de interés a registrar en este diario de campo.	<input type="checkbox"/> Rol del docente <input type="checkbox"/> Rol del estudiante <input type="checkbox"/> Evaluación - aprendizaje
	NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos ni adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	

	<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas teniendo en cuenta el foco de interés).</p>	
	<p>NOTAS DE INTERÉS</p>	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO
INSTRUMENTO MODIFICADO SEGÚN REESTRUCTURACIÓN DE CATEGORÍAS

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO “FORMATO SUGERIDO POR INGRID ANZELIN PROFESORA DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA SABANA”

Fecha: _____

Lugar : _____

Observador: _____

Hora de inicio: _____

Hora de terminación: _____

Clase: _____

Objetivos:

* Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo en relación con la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo expresado en el trabajo colaborativo, las situaciones contextuales y la evaluación formativa.

* Evidenciar la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes mediante la implementación en el aula de la metodología ABP.

INSTRUCCIONES: El observador diligenciará el siguiente formato durante una sesión de trabajo con estudiantes.

Categoría	Aspecto	Observación
ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, PENSAMIENTO	SUB CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación) Selecciona el foco de interés a registrar en este diario de campo.	SUBCATEGORÍA:
	NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos ni adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	

	<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas teniendo en cuenta el foco de interés)</p>	
	<p>NOTAS DE INTERÉS</p>	

Anexo 2

Modelos de cuestionario dirigido a grupos de enfoque

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO.
GUIÓN DE PREGUNTAS: GRUPO DE ENFOQUE
(DOCENTES)

OBJETIVO: Determinar las concepciones que tienen los docentes acerca del modelo social cognitivo.

INSTRUCCIONES: El moderador del grupo planteará las siguientes preguntas para ser resueltas por los participantes. El tiempo no está delimitado para contestar cada pregunta.

Preguntas	Aspectos de interés
<ol style="list-style-type: none"> 1. Defina ¿qué es para usted un modelo pedagógico y cómo lo pone en práctica en su aula? 2. ¿La institución ha adoptado algún modelo pedagógico? ¿Cuál? 3. ¿Tiene en cuenta los aportes teóricos del modelo institucional citados en el PEI para darle sustento a su práctica pedagógica? 4. ¿Cómo son sus clases? 5. ¿En su quehacer pedagógico cómo pone en práctica el modelo pedagógico institucional? 6. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? 7. ¿Qué tipo de evaluación implementa en sus clases? 8. ¿Cuál es el rol que desempeña el estudiante en sus clases? 9. ¿Cómo es la participación del estudiante en las clases? 10. ¿Cuál es rol que desempeña como docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes? 11. ¿Cómo deben ser las prácticas pedagógicas desde el modelo institucional? 12. ¿Qué estrategias implementa para que su práctica pedagógica vaya de la mano con las establecidas por el modelo institucional? 13. ¿Cómo relaciona los problemas del entorno a las prácticas pedagógicas para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes? 	

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
 APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO.
 GUIÓN DE PREGUNTAS: GRUPO DE ENFOQUE
 INSTRUMENTO MODIFICADO SEGÚN REESTRUCTURACIÓN DE CATEGORÍAS
 (DOCENTES)**

OBJETIVO: Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo en relación con la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo expresado en el trabajo colaborativo, las situaciones contextuales y la evaluación formativa.

INSTRUCCIONES: El moderador del grupo planteará las siguientes preguntas para ser resueltas por los participantes. El tiempo no está delimitado para contestar cada pregunta.

Preguntas	Aspectos de interés
1. ¿Cómo planea sus clases? 2. Realiza usted alguna clase de análisis a sus planeaciones? 3. ¿Qué elementos tiene en cuenta para evaluar su enseñanza? 4. ¿Cómo evidencia en su práctica la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo? 5. ¿Qué modificaciones ha tenido su práctica pedagógica? 6. ¿Incorpora a su práctica procesos de reflexión pedagógica?	

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO.

GUIÓN DE PREGUNTAS: GRUPO DE ENFOQUE
(ESTUDIANTES)

OBJETIVO: Caracterizar las prácticas pedagógicas del docente para determinar el grado de aplicabilidad del modelo social cognitivo.

INSTRUCCIONES: El moderador del grupo planteará las siguientes preguntas para ser resueltas por los participantes. El tiempo no está delimitado para contestar cada pregunta.

Preguntas	Aspectos de interés
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo son las clases con tu profesor? 2. ¿Qué actividades hacen en tu clase? Menciónalas 3. ¿En las clases tu profesor trabaja situaciones relacionadas con tu vereda? ¿Cómo lo hace? 4. ¿Tienes la oportunidad de socializar ante tus compañeros y profesor las actividades que realizas en clase para dar a conocer lo que aprendiste? ¿Cómo? 5. ¿Cómo te evalúa tu profesor? 6. ¿En todas las sesiones de trabajo con tu profesor él te evalúa? 7. ¿Haz tenido la oportunidad de valorar tu trabajo? 8. ¿Haz evaluado a tus compañeros? 9. ¿Sientes que la valoración que te da tu profesor es justa? ¿porque? 	

Anexo 3
Modelo de Encuestas

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE PRIMARIA, BÁSICA Y MEDIA
Diligenciada en la etapa diagnóstica para establecer los
antecedentes del problema

Querido docente: Los estudiantes de la Maestría en Pedagogía quieren conocer las apreciaciones que tiene usted frente al Modelo Pedagógico Institucional. Le agradecemos responder este cuestionario, ya que nos servirá de base para iniciar nuestro proyecto de Investigación.

1. ¿Qué concepción tiene del modelo pedagógico institucional?

2. ¿Cómo evidencia en su práctica pedagógica la aplicabilidad del modelo pedagógico institucional?

3. ¿Percibe usted en las prácticas pedagógicas de sus colegas la aplicabilidad del modelo pedagógico institucional? SI _____ NO _____
Descríbalo:

Entrevista dirigida a Directivos de la Institución Educativa San Antonio de Tausa.**Diligenciada en la etapa diagnóstica para establecer los antecedentes del problema**

Queridos Directivos los estudiantes de la Maestría en Pedagogía quieren conocer las apreciaciones que tiene usted frente al Modelo Pedagógico Institucional. Le agradecemos responder este cuestionario ya que nos servirá de base para iniciar nuestro proyecto de Investigación.

1. ¿Qué concepción tiene del modelo pedagógico institucional?

2. ¿Percibe usted en las prácticas pedagógicas de sus docentes la aplicabilidad del modelo pedagógico institucional? SI _____ NO _____

Descríbalo:

3. Ve pertinente que todos los docentes de su Institución apliquen el modelo social cognitivo? Sí _____ No _____

¿Por qué?:

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE PRIMARIA, BÁSICA Y MEDIA**Diligenciada en la etapa diagnóstica para establecer los antecedentes del problema**

Querido estudiante: queremos conocer sus apreciaciones con relación cómo sus docentes orientan sus clases. Lo invitamos a responder con sinceridad y responsabilidad el siguiente interrogante

1. DESCRIBA PASO A PASO EL PROCESO QUE EL DOCENTE REALIZA EN EL DESARROLLO DE UNA CLASE

Anexo 4

Diario de campo individual. Comparación del antes (2015-2016) y el después (2017) de la intervención: Docente Uno

Registro		Registros año 2015 y 2016	Registros año 2017	Hallazgos	Evidencias
Categoría	Sub categoría				
Enseñanza	Planeación	<p>Se puede comprobar a partir de diarios de campo realizados en el segundo semestre de 2015, primer y segundo semestre 2016, que el docente no planea las sesiones de cada una de las áreas porque empieza por dictar del libro de texto el concepto y les indica a los alumnos que realicen las actividades que están propuestas en este. No se evidencia una planeación que refleje la transposición didáctica que el docente realiza al contenido que pretende enseñar.</p> <p>En sesiones de trabajo en el aula, el docente entrega a los estudiantes una fotocopia con ejercicios para desarrollar, estos pueden hacer parte de una posible planeación pero al no realizar unas actividades de exploración que active los conocimientos previos para realizar los ejercicios y una actividad de cierre, se puede inferir que no existe una planeación constituida por un análisis didáctico que</p>	<p>Se evidencia una planeación porque el docente explica aspectos normativos que regulan las interacciones en el aula. Porque da a conocer los objetivos de aprendizaje esperados en cada sesión de clase. Porque presenta y explica las diferentes fases (exploración, estructuración, práctica, transferencia y evaluación) que tiene en cuenta para la implementación de clases. Porque presenta los criterios, instrumentos y momentos de evaluación que permiten establecer el alcance de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes. Porque da a conocer las actividades de seguimiento que va a realizar durante el desarrollo de la clase que permiten evidenciar el alcance de los objetivos propuestos. Porque cuenta con claridad las actividades o tareas que componen cada fase de la clase. Porque describe las formas de trabajo que se privilegian durante la clase en coherencia con los objetivos de aprendizaje. Porque propone las estrategias de apoyo a estudiantes con</p>	<p>Mediante los diarios de campo teniendo como referente las clases del docente investigador, se halló que en el segundo semestre del 2015 y primer y segundo semestre del 2016 no se hacían planeaciones para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que las clases eran orientadas teniendo en cuenta lo que estaba establecido en textos escolares.</p> <p>Durante el primer semestre del año 2017 se halló que el docente hace planeaciones teniendo en cuenta el análisis didáctico que propone Pedro Gómez.</p>	<p>Diarios de campo</p> <p>Planeación “ahorro el agua”</p> <p>Planeación “alimentación balanceada”</p> <p>Planeación “la agresividad”</p>

	<p>permita reconocer los conceptos que se van a tener en cuenta para realizar la actividad, la intencionalidad de los recursos, los aprendizajes esperados y la evaluación de los aprendizajes y evaluación de la enseñanza.</p>	<p>dificultades. Porque describe los recursos que se utilizan para apoyar la implementación de las clases. Porque Incluye en la planeación indicadores que permitan valorar la práctica docente para con el objetivo de mejorarla. Porque con todo lo anterior se evidencia que el docente realiza a las planeaciones análisis de contenido, análisis cognitivo, análisis de instrucción y análisis de actuación.</p>		
Evaluación de la enseñanza			<p>No se halló información en la triangulación de los registros de diarios de campo realizada mediante el software Atlas.Ti sobre la subcategoría “evaluación de la enseñanza”.</p>	
Transversalidad	<p>En los registros de diario de campo se evidencia que el docente orienta cada área del saber de manera desconectada de las demás áreas. Cada sesión de clase está constituida por la conceptualización de un tema y el desarrollo de ejercicios de textos escolares. Se puede deducir de los registros realizados que no hay ejes integradores que articulen los saberes de las distintas áreas con situaciones contextuales que dote de sentido a los</p>	<p>En algunos de los diarios de campo realizados en el primer semestre del 2017 está registrado como el docente orienta la observación y análisis a situaciones contextuales para que los estudiantes identifiquen un problema que requiere ser asumido. Además está registrado como el docente orienta para que los estudiantes propongan los contenidos que desde las áreas del saber se pueden trabajar para estudiar la situación contextual identificada. En otros diarios de campo está registrado que el docente inicia</p>	<p>Los diarios de campo realizados durante el segundo semestre del año 2015 y primer y segundo semestre del año 2017 evidencian que los contenidos de cada área del saber orientados por el docente en el aula de clase son trabajados de manera separada, no se relacionan entre sí. En los diarios de campo realizados en el primer semestre del año 2017 se halló que el docente realiza planeaciones de unidades de aprendizaje teniendo como referente una situación del</p>	<p>Diarios de campo Planeación “ahorro el agua” Planeación “alimentación balanceada” Planeación “la agresividad”</p>
Transversalidad				

aprendizajes disciplinares y establezca conexiones entre lo cognitivo y lo social.

cada sesión de clase de las diferentes áreas del saber presentando una meta social y la relaciona con el objetivo de la clase y durante las clases las actividades propuestas están relacionadas con la situación contextual estudiada al igual que las tareas propuestas por los estudiantes.
De los diarios de campo se puede inferir que el docente realiza e implementa planeaciones con la metodología ABP que permiten conectar y articular los saberes de las distintas áreas con situaciones del contexto para dar sentido a los aprendizajes disciplinares, estableciéndose conexiones entre lo cognitivo y lo social.

contexto que integra los contenidos de las distintas áreas que proponen los estudiantes para ser estudiada.

Aprendizaje

Trabajo colaborativo

En los diarios de campo realizados en el segundo semestre de 2015 y primer y segundo semestre del año 2016 se evidencia que el docente inicia las sesiones de clase dando la indicación a los estudiantes que organicen los pupitres en filas. Durante las sesiones de clase los alumnos permanecen trabajando de manera individual copiando de textos escolares o del tablero. No se evidencia dialogo entre estudiantes. Se puede deducir que el docente no reconoce la

En los diarios de campo del primer semestre del 2017 se evidencia que para iniciar cada unidad de aprendizaje (ahorro el agua, alimentación balanceada y la agresividad) el docente nombraba un coordinador, quien debía elegir a otros dos compañeros para conformar su equipo de trabajo y así asumir las actividades que lo requerían, luego el docente da la indicación a los equipos para concertar las normas que guíen el trabajo y definan los roles de cada uno de los miembros. En los registros se evidencia que en la fase de práctica de cada

Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no implementa en el aula de clase el trabajo colaborativo, el proceso de enseñanza aprendizaje se caracteriza por el trabajo individual.
En los diarios de campo del primer semestre del año 2017 se halló que al iniciar cada unidad de aprendizaje el docente organiza los equipos de trabajo para realizar trabajo colaborativo cuando sea requerido en las distintas fases de la clase.

Diarios de campo.
Planeación “ahorro el agua”
Planeación “alimentación balanceada”
Planeación “la agresividad”

importancia de la comunicación entre los estudiantes, el trabajo en equipo para resolver actividades, la autoevaluación, la cooperación para lograr el aprendizaje y la responsabilidad individual y colectiva.

sesión es implementado el trabajo colaborativo para afrontar actividades relacionadas con la situación contextual trabajada.

Evaluación formativa

En los diarios de campo realizados durante el segundo semestre del año 2015 y el 2016 se evidencia que el docente para evaluar los aprendizajes implementa la evaluación sumativa. Afirmación sustentada en algunos registros de diarios de campo que establecen que el docente entrega a los estudiantes un paquete de fotocopias con preguntas que deben resolver de manera individual estando prohibido preguntarle al docente o hablar con los compañeros. De igual manera en los registros realizados durante el año y seis meses se puede evidenciar que durante las clases el docente explica y asigna ejercicios para que los estudiantes resuelvan y al finalizar pregunta si alguien tiene dudas. Mientras los estudiantes trabajan él docente se ubica en el

En los registros de diario de campo construidos por el docente investigador durante el primer semestre del año 2017 es posible inferir que el docente implementa la evaluación formativa en el aula porque genera espacios para que los estudiantes identifiquen un problema relacionado con el contexto, conformen equipos de trabajo, propongan los contenidos que desde cada área deben asumir para estudiar el problema. Inferencia sustentada en registros de diario de campo que describen como el docente y estudiantes identifican los problemas de desperdicio de agua, la alimentación balanceada y la agresividad que dieron origen a unidades de aprendizaje. De igual manera se puede establecer en las notas descriptivas de los registros realizados que “el docente circula por cada uno de los equipos para orientar el trabajo,

Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes no implementa la evaluación formativa, todo el proceso evaluativo se caracteriza por evaluar el producto más no el proceso. Se halló en los diarios de campo del año 2017 que el docente implementa la evaluación formativa reflejada en los procesos de autoevaluación y coevaluación para evaluar el aprendizaje de los estudiantes

- Diario de campo
- Planeación “ahorro el agua”
- Planeación “alimentación balanceada”
- Planeación “la agresividad”

escritorio para hacer otras actividades. Es posible deducir que durante el proceso de aprendizaje no es evidente la evaluación formativa porque hay ausencia de comunicación entre estudiantes para resolver situaciones donde apliquen lo aprendido, no se evidencia participación de los estudiantes, no hay criterios e instrumentos utilizados para evaluar y el docente no centra su atención en el estudiante para identificar fortalezas y debilidades y así tomar decisiones.

despejar dudas y tomar nota de las dificultades presentadas tanto colectivas como individuales”.

Además está registrado en los diarios de campo que el docente inicia presentando la meta social, el objetivo de aprendizaje y los criterios de evaluación. Si por algún motivo el docente no los presenta algún estudiante pregunta el objetivo de la clase y la manera de evaluar. Es posible inferir que el docente presenta constantemente estos elementos y el día que no lo hace los estudiantes le exigen que los presente.

En los diarios de campo está registrado que al finalizar cada sesión de las unidades de aprendizaje el docente implementa la autoevaluación y la coevaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes. En algunos apartes de los diarios está registrado que “los equipos se evalúan entre sí”, en otros que “cada estudiante autoevalúa su trabajo según los criterios de la rúbrica”.

De los registros de diario de campo realizados en el segundo semestre del año 2015 y del año 2016 se puede inferir que el docente no utiliza situaciones del contexto para desarrollar el proceso de enseñanza

De los registros de diario de campo realizados en el primer semestre del año 2017 se puede inferir que el docente utiliza situaciones contextuales para articular las áreas del saber y así aumentar el grado de participación y reflexión de los

Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no utiliza situaciones contextuales para mediar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se halló en los diarios de Diarios de campo

Situaciones contextuales	<p>aprendizaje en el aula porque según los registros el docente “inicia dictando o copiando en el tablero el concepto del tema, luego asigna ejercicios de los textos escolares para que los estudiantes los resuelvan, para finalizar asigna de tarea copiar y resolver talleres de textos escolares. Las actividades que están en los textos escolares son ajenas a situaciones que viven a diario los estudiantes.</p>	<p>estudiantes y así prepararlos para enfrentar problemas solucionarlos y tomar decisiones fundamentadas en la responsabilidad social mediante la implementación de la metodología ABP.</p> <p>En uno de los diarios de campo está registrado que “los estudiantes mediante la rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto identifican el problema de desperdicio de agua en la escuela y proponen los contenidos que desde las diferentes áreas van a asumir para estudiar este problema”. En otro diario está registrado que “el docente entrega a cada estudiante una tabla para que escriban durante una semana los alimentos que consumen al desayuno, almuerzo y comida, luego tabulan los datos e identifican que los estudiantes no están consumiendo una alimentación balanceada”. En otro diario está registrado que “durante la clase cuando el docente no está en el aula hay dos niños encargados de escribir las agresiones físicas y verbales que se generan entre compañeros en el aula cuando el docente está ausente”</p> <p>Hay además en las notas descriptivas de los diarios de campo registros como: “el docente inicia presentando la meta social relacionada con el desperdicio de agua”, “el</p>	<p>campo del año 2017 que el docente implementa procesos de recolección de datos para identificar situaciones contextuales que requieren ser asumidas y que articulan los contenidos de las áreas del saber.</p>	<p>Planeación “ahorro el agua”</p> <p>Planeación “alimentación balanceada”</p> <p>Planeación “la agresividad”</p>

docente le indica a los estudiantes que organicen los equipos de trabajo para resolver la situación matemática ¿Cuántos litros de agua se desperdician en una hora al dejar el grifo abierto?”. Estos registros permiten inferir, que utilizar situaciones de interés de los estudiantes contribuye a mejorar la práctica pedagógica, repensar la acción en el aula y darle un alto significado al proceso de enseñanza. Es por esta razón que el docente debe considerar estrategias que permitan desarrollar habilidades como: la solución de problemas y la toma de decisiones.

Pensamiento	Apropiación de modelo pedagógico social cognitivo	De los registros de diario de campo realizados en el segundo semestre del año 2015 y durante el año 2016 se puede inferir, que el docente no tiene apropiación del modelo pedagógico institucional social cognitivo porque según las notas descriptivas no se menciona que tenga en cuenta para el proceso de enseñanza las situaciones contextuales, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa; siendo estos los pilares de dicho modelo que al ser trabajados en el aula se puede afirmar que hay apropiación parte del docente.	De los registros de diario de campo realizados en el primer semestre del año 2017 se infiere que el docente está en proceso de apropiación del modelo pedagógico institucional social cognitivo; es decir, en proceso de construcción de conceptos generados a partir de la práctica porque según las notas descriptivas y las notas de interés el docente genera espacios para identificar situaciones contextuales, proponer contenidos para estudiarlas, conformar equipos para afrontar mediante el trabajo colaborativo actividades relacionadas con dichas situaciones y evaluar el	Se halló en los diarios de campo del año 2015 y 2016 que el docente no tiene apropiación del modelo pedagógico social cognitivo porque en el proceso de enseñanza no se evidencia las situaciones contextuales, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa. En los diarios de campo del año 2017 se advierte que el docente está en proceso de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo porque en las notas descriptivas y notas de interés está registrado que implementa en el aula el	Diarios de campo Planeación “ahorro el agua” Planeación “alimentación balanceada” Planeación “la agresividad”
-------------	---	--	---	--	--

Modificación de la practica	aprendizaje mediante la evaluación formativa reflejada en procesos de autoevaluación y coevaluación.	trabajo colaborativo, la evaluación formativa y las situaciones contextuales.	
	De los registros de diario de campo realizados en el primer semestre del año 2017 se puede afirmar que el docente ha adoptado cambios en su práctica de aula porque implementa rutinas de pensamiento y orienta a los estudiantes para que propongan las tareas a desarrollar en la casa en pro de continuar estudiando una situación contextual. Afirmación sustentada en las siguientes notas descriptivas tomadas de los diarios de campo: “el docente implementa la rutina de pensamiento 3, 2, 1 para explorar saberes previos sobre la situación contextual (alimentación saludable)”, “los estudiantes proponen los contenidos que desde las áreas del saber pueden utilizar para estudiar la situación contextual de la agresividad” y los estudiantes proponen de tarea hacer un friso sobre los grupos de alimentos”.	No se halló información en la triangulación de los registros de diarios de campo realizados en el año 2016 realizada mediante el software ATLAS. Ti sobre la subcategoría “modificación de la práctica” Se halló en los registros de diario de campo realizados en el año 2017 que el docente genera espacios para que los estudiantes hagan visible su pensamiento mediante rutinas.	Diarios de campo Planeación “ahorro el agua” Planeación “alimentación balanceada” Planeación “la agresividad”

Matriz de diario de campo Individual: (Docente Dos.

Registro		Registros año 2015 y 2016	Registros año 2017	Hallazgos	Evidencias
Categoría	Sub categoría				
Enseñanza	Planeación	<p>Al analizar la información registrada en los diarios de campo durante el segundo semestre de 2015 y año 2016 se puede deducir que la docente tiene una rutina diaria para el trabajo que desarrolla en las distintas áreas, donde prevalece el dictado del libro guía, la copia del tablero al cuaderno, el desarrollo de talleres y ejercicios tomados de libros e internet pero sin una articulación aprendizaje enseñanza; por tanto se puede llegar a pensar que ella no cuenta con una planeación coherente a los propósitos que tiene con los estudiantes. Igualmente al hacer actividades y ejercicios sueltos no hay evidencia de una preparación de clase estructurada desde el análisis didáctico de contenido:</p>	<p>Los diarios de campo del primer semestre 2017 evidencian que la docente ha tenido unos parámetros puntuales en cuanto a planeación. Ya que se refleja una planeación estructurada dentro de unos parámetros puntuales: exploración, estructuración y práctica; transferencia y valoración. Siendo reflejados en los distintos momentos de la clase. La docente presenta el objetivo, los desempeños esperados, instrumentos y forma como va a valorar el trabajo de la sesión, además recuerda las normas de convivencia que permiten las interacciones positivas en el aula. En la planeación están explícitas las actividades que va a realizar siendo estas las que permiten evidenciar los aprendizajes de los estudiantes; contempla los materiales y recursos a utilizar. Además los análisis dan cuenta de una conceptualización y modelación del aprendizaje por parte de la docente; de una práctica guiada e independiente donde ella apoya y orienta los procesos, así, como se evidencia la práctica independiente</p>	<p>*Un hallazgo en los diarios de campo 2015 y 2016 es la ausencia de una planeación que dirija las prácticas de aula. *Planeación mental e improvisada en el aula mediante la búsqueda de actividades y copias de textos. *Hallazgos 2017 una planeación estructurada desde un contenido fundamentado en Pedro Gómez quien le da sustento teórico para poder direccionar la enseñanza y el aprendizaje hacia metas cognitivas, de instrucción y de actuación concretas.</p>	<p>*Análisis diarios de campo Planeaciones a 2016 *Registros fotográficos *Unidades de aprendizaje ABP: /“Un lugar agradable para compartir” /“Comer saludable. No desperdiciar” /“Prevenir antes que lamentar”</p>

donde los estudiantes trabajan de manera colaborativa y el apoyo docente pasa a ser indirecto.

conceptualización de la temática a trabajar, objetivo de enseñanza, expectativas en relación con el proceso a desarrollar, los materiales y recursos a utilizar, el seguimiento a los procesos: transferencia y valoración del aprendizaje y la reflexión que surja después de terminada la clase.

Se refleja además en los registros de diario de campo cómo los estudiantes van a mostrar su aprendizaje y a través de qué mecanismos; las actividades de cierre y reflexión que permiten tanto a docente como estudiante mencionar los logros analizar las dificultades y proponer cambios para las próximas sesiones; por tanto se puede afirmar que la docente ha tenido en cuenta un análisis de contenido, un análisis cognitivo, uno de instrucción y uno de actuación al momento de elaborar la planeación.

Evaluación de la enseñanza

Los análisis de diarios de campo 2015 y 2016 muestran que la docente no brinda espacios de interacción con sus estudiantes, al igual que no hay estipuladas unas normas claras de comportamiento y convivencia de ahí que ella permanece llamando la atención con palabras como: siéntense, silencio por favor. En lo que respecta a la gestión de aula: instrucciones claras, tiempo para cada actividad, material

Los diarios de campo del primer semestre 2017, demuestran que la docente tiene en cuenta la interacción con sus estudiantes, hay un clima basado en el buen trato, respeto y confianza, el cual lo manifiestan los estudiantes en los distintos momentos de clase cuando participan sin temor a equivocarse, hablan con tranquilidad, piden la palabra, respetan los aportes de sus compañeros, igual se manifiesta al momento de iniciar todas las clases cuando la docente en conjunto con los estudiantes recuerda las normas de comportamiento.

Hallazgos diarios 2015-2016:
 *Tener la concepción que los niños en filas, completo silencio, sin preguntar nada están aprendiendo.
 *Una estricta disciplina en la cual los niños sientan temor a ser reprendidos.

Hallazgos diarios 2017
 *Organización de clase, ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos.

*Registros fotográficos

*Análisis diarios de campo

*Unidades de aprendizaje ABP

suficiente preparado con anterioridad, realimentación de cada actividad y un cierre de la clase no se evidencia, ya que como lo evidencian los diarios las actividades son extensas y por tanto los estudiantes se demoran en desarrollarlas, no hay indicaciones previas que direccionen al estudiante hacia el logro de un objetivo, los estudiantes se acercan y le preguntan varias veces a la docente, las fotocopias las docente las saca después de buscar en el libro y durante la clase y se finaliza con una tarea para casa pero sin que el estudiante haya hecho una síntesis de lo visto y reflexione para que le sirvió.

Al trabajar con libros guía se muestra que falta un conocimiento didáctico de contenido o a la docente le falta hacer una transposición adecuada del mismo para dársela a conocer a sus estudiantes.

Los análisis de los registros de diario de campo demuestran que la

Los análisis de diarios de campo dan cuenta que previo a la ejecución de la planeación en el

Hallazgos diarios 2015-2016: *Contenidos de cada área aislados, se trabajan por

*Análisis diarios de campo *Planeaciones a 2016

Transversalidad	<p>docente dicta las áreas por separado y por temas en cada una de ellas, se puede ver que no hay una articulación de saberes que permitan relacionar los aprendizajes desde distintos campos y a su vez a los estudiantes se les facilite la adquisición del conocimiento puesto que encuentran relación en todo el trabajo que desarrollan en el aula. En los registros está plasmado que se trabaja por temas, la docente lo conceptualiza, lo explica y propone el desarrollo de ejercicios, por tanto es posible afirmar que no cuenta con ese carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado que busca darle sentido a lo que aprende el estudiante.</p>	<p>aula de clase hay momentos que la docente y estudiantes dedican para identificar problemáticas del entorno, para determinar los recursos y convocar saberes que los mismos estudiantes proponen para ser trabajadas en todas las áreas.</p> <p>Los diarios destacan que las unidades de aprendizaje ABP permiten una interdisciplinariedad tendiente a mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde todas las áreas del conocimiento. Al mismo tiempo que le ofrece la oportunidad al estudiante como al docente de articular de manera integral el aprendizaje.</p>	<p>separado.</p> <p>*Trabajo direccionado bajo los temas propuestos en el libro la casa del saber.</p> <p>Hallazgos diarios 2017</p> <p>*Unidades de aprendizaje con un eje integrador que permite trabajar todos los contenidos de las áreas de manera transversal</p>	<p>*Unidades de aprendizaje ABP</p>
Aprendizaje	<p>Los diarios de campo reflejan un trabajo netamente individual, donde la docente se preocupa por mantener el orden y la disciplina no permite la interacción, el dialogo con los compañeros. Se observa una clase con filas derechas, los estudiantes</p>	<p>El análisis de los diarios de campo 2017 arrojan evidencia del trabajo colaborativo que se lleva a cabo en cada una de las actividades propuestas las unidades de aprendizaje basadas en problemas.</p> <p>La interacción que se da en los distintos equipos dan cuenta que el trabajo colaborativo prevalece y es fundamental para el apoyo entre pares. Las conversaciones entre</p>	<p>Hallazgos diarios 2015-2016:</p> <p>*Trabajo de aula individual.</p> <p>*Trabajo direccionado a solamente realizarlo en el cuaderno</p> <p>Hallazgos diarios 2017</p> <p>*Conformación de equipos previamente.</p> <p>*Equipos de trabajo con roles definidos</p>	<p>*Análisis diarios de campo.</p> <p>*Registros fotográficos</p> <p>*Planeación a 2016</p> <p>Planeación a 2017</p> <p>*Unidades de aprendizaje ABP</p>

trabajando solos en sus cuadernos, copiando del tablero, desarrollando ejercicios de los libros, la tendencia al orden, el silencio y la disciplina se replica en todas las clases. Es evidente que el aula la docente no ha propiciado una cultura de aprendizaje colaborativo donde tanto ella como los estudiantes puedan interactuar, deliberar, tomar decisiones en común, crear ambientes de aprendizaje sustentados en el respeto, la cooperación, el trabajo entre pares y la comunicación asertiva elementos fundamentales para apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

actividades son normales ya que de esos diálogos generados al interior de los equipos dependen los buenos resultados de los trabajos. Dentro de cada equipo hay unos roles definidos que permiten espacios de deliberación, los estudiantes saben qué hacer de acuerdo a lo planteado en cada actividad de aprendizaje.

*Colaboración y cooperación entre los integrantes
 *Ambiente de respeto y tolerancia en el grupo.
 *Apoyo entre pares.

Situaciones contextuales	<p>Los análisis de los diarios de campo 2015 -2016 muestran que la docente trabaja las temáticas propuestas basadas en el libro guía la casa del saber y las cartillas de escuela nueva, los ejercicios y talleres son tomados de ahí, por tanto no contextualiza a los estudiantes con situaciones o problemáticas del entorno propio de ellos. Coartando la posibilidad que los estudiantes desarrollen la habilidad de solución de problemas y toma de decisiones a partir de Situaciones problema del contexto, así como dejando de lado la posibilidad de articular los conocimientos con las habilidades propias del pensamiento.</p>	<p>Los diarios destacan el trabajo de unidades de aprendizaje con situaciones problemas de la región siendo estas un mecanismo para articular para que los estudiantes establezcan conexiones entre lo que se aprende en el aula y lo que ellos viven fuera de ahí. El análisis demuestra que trabajar con problemáticas de la vereda involucra y hace partícipes a todos los estudiantes del proceso debido a que ellos se sienten identificados, reconocen el problema y pueden dar sus puntos de vista desde lo que conocen, saben y han vivido. Los diarios reflejan que hay una meta social y otra cognitiva que direcciona cada unidad de aprendizaje que planea la docente y las cuales están presentes en cada una de las sesiones de trabajo.</p>	<p>Hallazgos diarios 2015 -2016 *Trabajo con situaciones y problemáticas de libros guía. *Desarticulación de conocimientos *Planteamiento de situaciones separadas del contexto del estudiante. Hallazgos diarios 2017 *Identificación de los estudiantes con la realidad en la que viven a través de rutinas de pensamiento. *Trabajo en conjunto para determinar problemáticas del entorno. *Participación activa de los estudiantes *Metas sociales y cognitivas trazadas con antelación.</p>	<p>* Registros fotográficos. *Trabajos de los estudiantes. *Planeación a 2016. *Unidades de aprendizaje ABP</p>
Apropiación de modelo pedagógico social cognitivo	<p>Los registros de diario de campo evidencian que no hay un modelo pedagógico que direcciona las prácticas de aula, ya que cuando el docente dicta los temas del libro, los estudiantes copian, permanecen sentados, presentan evaluaciones</p>	<p>Los diarios de campo demuestran que la docente tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional social cognitivo para direccionar su práctica educativa, lo cual se manifiesta en la estructuración y puesta en marcha de una unidad de aprendizaje ABP que cuenta con elementos muy puntuales como lo son: formulación de una meta</p>	<p>Hallazgos diarios de campo 2015 -2016 *Clases de carácter tradicional *Distintos referentes al momento de orientar los procesos. *Roles docente y estudiante sin definir. Hallazgos diarios de campo 2017</p>	<p>*Registros fotográficos *Planeación a 2016 *Unidades de aprendizaje</p>
Pensamiento				

escritas y orales, se muestra una clase tradicional, con algunos elementos de varios modelos pedagógicos pero muy separados de lo social y cognitivo. Por tanto se puede decir que la docente no conoce el modelo social cognitivo establecido por la institución y sobre el cual ella debe direccionar su quehacer pedagógico, es muy difícil que haya una apropiación cuando no se cuenta con los fundamentos teóricos fundamentales.

cognitiva y una social al inicio de cada unidad, una planeación de clase fundamentada desde una conceptualización teórica definida que se demuestra al momento de explicar cuando transforma las estructuras del conocimiento disciplinar y las lleva al estudiante de manera tangible. La evidencia en la unidad de aprendizaje de los tres pilares fundamentales del modelo: trabajo colaborativo, evaluación formativa y situaciones contextuales direccionadas asertivamente corroboran que la docente cuenta con los fundamentos teóricos para poderlos llevar a los estudiantes a través de las actividades planteadas.

*Estructuración del aprendizaje a través de unidades que articulan los elementos del modelo institucional.
 *Manejo en las clases de los pilares fundamentales del modelo social cognitivo(trabajo colaborativo, evaluación formativa, situaciones contextuales)
 *Roles definidos por parte del estudiante y del docente.

ABP

Modificación de la practica

Los diarios de campo 2015 -2016 evidencian una clase magistral donde la docente copia, los niños transcriben del tablero o del libro, la falta de apropiación del modelo social cognitivo por parte de la docente, el desconocimiento de los elementos fundamentales, la articulación de la teoría con la práctica demuestran que no hay una modificación de su quehacer pedagógico; ya que se rige con parámetros netamente tradicionales.

Los registros de diario de campo dan cuenta de los cambios que ha tenido la docente y por tanto su quehacer pedagógico, evidencia de esto la modificación de las prácticas de aula las cuales tienen un carácter participativo, dinamizador, en el que todos los estudiantes se vinculan al proceso. El trabajar con una planeación en mano hace que las clases sean diferentes ya que hay una estructuración que permite tanto al docente como al estudiante saber que quiere alcanzar, la manera como lo va a conseguir. El brindar espacios para los niños expresen sus ideas y lo hagan

Hallazgos diarios 2015 -2016

*Improvisación de actividades.
 *Clase magistral (docente sentada al frente, revisa, dicta, califica)
 *Predomina aspectos tradicionales de clase(dictado, copia)

Hallazgos diarios 2017

*Actividades direccionadas a generar procesos de pensamiento en los estudiantes (aprendizajes basados en problemas)
 *Visibilización del pensamiento a través de rutinas de pensamiento

*Análisis diarios de campo
 *Registros fotográficos
 *Trabajos de los estudiantes.
 *Unidades de aprendizaje
 ABP

Es fundamental que la docente entre a replantear aspectos esenciales cuando se habla de transformar la práctica como lo son la reflexión pedagógica, esa que se da cuando termina la clase pero que se realimenta con todo lo que sucedió en la sesión de trabajo. Y hacer visible el pensamiento de los estudiantes mediante procesos que implique generar procesos de desarrollo de pensamiento el cual se logra mediante la implementación de rutinas de pensamiento.

visible a través de rutinas de pensamiento es otra muestra que hay transformación, pero no se puede hablar de transformaciones en el 100% de los estudiantes, ya que se cuenta con estudiantes que requieren de acompañamiento constante y que además su proceso de aprendizaje es diferente al de los demás estudiantes...

Cambiar los preceptos o concepciones que los niños aprenden de esta forma porque así me ha funcionado.

No todos los estudiantes han logrado los objetivos alcanzados.

Desechar la idea de que los estudiantes aprenden cuando trabajan solos en un ambiente de silencio y autoridad total.

Matriz de diario de campo personal: Docente Tres.

Registro		Registros año 2015 y 2016	Registros año 2017	Hallazgos	Evidencias
Categoría	Sub categoría				
Enseñanza	Planeación de clase	<p>Analizando los diarios de campo realizados antes del 2017 se puede afirmar que el docente no realiza planeaciones, ya que se limita a escribir en el tablero el tema que se va a ver en la clase y luego lo explica con un ejemplo en el tablero; posteriormente un taller de ejercicios, En ningún momento se evidencia conceptos ni referentes teóricos, un objetivo de la clase o una meta trazada en el desarrollo de la clase, mucho menos diferentes registros y representaciones semióticas; tampoco se evidencia en ninguna etapa de la clase la evaluación continua.</p> <p>Al no encontrar ninguno de estos elementos que hacen parte de la planeación se puede concluir que el docente no realiza planeación en sus actividades de la clase.</p>	<p>Al analizar los diarios de campo se pueda afirmar que el docente realiza una planeación , ya que se pueden evidenciar elementos que componen la planeación como son: * el objetivo o la meta y esta se da conocer a los estudiante al inicio de la clase,* se define una conceptualización sobre el tema que se va a desarrollar, *hay actividades definidas que se desarrollan durante la clase,*se puede evidenciar que lo largo de la clase se tiene en cuenta el desempeño del estudiante y se le da una valoración. Todos estos aspectos hacen evidenciar que el docente realiza una planeación para el desarrollo de su clase.</p>	<p>Se puede evidenciar que antes del 2017 el docente no realizaba planeaciones de clases y después de esta fecha ya se evidencia la planeación de clase</p>	<p>*Diario de campo *Planeación sobre el tema de las basuras *Planeación sobre el tema de desperdicio de agua</p>

Evaluación de la enseñanza	<p>Observando los diarios de campo no se puede afirmar si hay o no una evaluación de la enseñanza; el docente en ninguna aparte de los diarios de campo manifiesta que haya hecho una reflexión sobre su enseñanza, por lo que se deduce que no hay una evaluación sobre esta.</p>	<p>Al observar los diarios de campo no es claro que el docente este realizando una evaluación de su enseñanza, por lo que se puede evidenciar que el docente no realiza esta actividad.</p>	<p>El diario de campo es un instrumento que no arroja información para valorar esta actividad</p>		
Transversalidad	<p>Al observar los diarios de campo se puede deducir que no hay transversalidad ya que el docente solo se limita a explicar el tema y a realizar ejercicios, pero no se evidencia transversalidad de este tema en otros ámbitos como el contexto social o cotidianidad; a la vez no se evidencia interdisciplinaridad con otras asignaturas.</p>	<p>Al analizar los diarios de campo no se observó transversalidad, cuando se aborda el tema de matemáticas, se limita a ejemplificar pero solo en su asignatura.</p>	<p>No se halló información para la subcategoría de transversalidad.</p>		
Aprendizaje	Trabajo colaborativo	<p>Al analizar los diarios de campo, no es evidente que los alumnos desarrollen un trabajo colaborativo, más bien se evidencia un trabajo individual, donde no se comparte saberes, y tampoco hay una ayuda mutua de</p>	<p>Al analizar los diarios de campo se puede evidenciar el trabajo colaborativo, ya que en las actividades que desarrolla el docente en sus clases, es evidente que se trabaja en grupo y que a los estudiantes se les asignan labores para el desarrollo de la</p>	<p>Después del 2017 los alumnos trabajan en grupo y se colaboran mutuamente para tener un mejor aprendizaje</p>	<p>*Diario de campo *Planeación sobre el tema de las basuras *Planeación del tema sobre desperdicio de agua</p>

	conocimiento.	actividad, lo que permite que el estudiante comparta y socialice conceptos de la actividad que se desarrolla.		
Evaluación formativa	En los diarios de campo no se evidencia los momentos en la cual el docente realiza las valoraciones, como es evidente que es una clase magistral tradicionalista, seguramente sus evaluaciones se limitan a ser escritas y se realizan al final de cada tema.	Al analizar los diarios de campo se evidencia que el docente realiza evaluación formativa para valorar los aprendizajes de los estudiantes.		
Situaciones contextuales	En el análisis de los diarios de campo no se evidencia que en los problemas desarrollados se haya utilizado problemas del contexto, por el contrario, se evidencia que solo se desarrollan talleres de ejercicios de tipo abstracto.	Cuando se analizan los diarios de campo se puede evidenciar que el docente para el desarrollo de los contenidos de su asignatura toma situaciones contextuales, esto se evidencia en las actividades que los estudiantes realizan para los temas que se están desarrollando. Esta estrategia pedagógica permite un aprendizaje significativo.	Antes del 2017 solo trabajaban ejercicios de tipo abstracto y después de esta fecha ya se trabaja con situaciones del entorno.	*Planeación sobre el tema de las basuras *Planeación del tema sobre desperdicio de agua
Pensamiento	Apropiación del concepto del modelo social cognitivo Cuando se analizan los diarios de campo, se evidencia que el docente desarrolla una clase tradicionalista, pero en ningún momento se evidencia el modelo pedagógico social cognitivo;	Al analizar los diarios de campo se observa que el docente tiene una apropiación del modelo pedagógico social cognitivo, esto se puede deducir ya que cuando asigna actividades, los estudiantes trabajan grupalmente, también se evidencia que toma situaciones	Que antes del 2017 el docente era netamente tradicional y después de esta fecha se evidencia la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo	*Planeación sobre el tema de las basuras *Planeación del tema sobre desperdicio de agua

por lo que se puede deducir que no maneja el modelo pedagógico.

del contexto y a la hora de evaluar se evidencia que es de tipo formativa.

Modificación de la practica pedagógica	En los diarios de campo al analizarlos no se pueda inferir que el docente haya modificado su práctica, porque lo que se puede afirmar es que el docente siempre ha desarrollado su práctica de manera tradicional	Al analizar los diarios de campo, se puede deducir que el docente ha modificado su práctica, porque el docente define unos objetivos para la clases, también se evidencia que toma situaciones del contexto para explicar un tema, el trabajo colaborativo y la formación continua; todos estos elementos hacen permiten afirmar que el docente ha modificado su práctica pedagógica	Antes del 2017 el docente realizaba su práctica pedagógica tradicional y después de esta fecha su práctica es de acuerdo al modelo pedagógico social cognitivo	*Planeación sobre el tema de las basuras *Planeación del tema sobre desperdicio de agua
--	---	--	--	--

Matriz de diario de campo personal: Docente Cuatro).

Registro		Registros años 2015 y 2016	Registros año 2017	Hallazgos	Evidencias
Categoría	Subcategoría				
Enseñanza	Planeación	<p>La información recolectada en los registros 1, 2, 3, y 4, da cuenta que la planeación es un aspecto que no se tiene en cuenta para la realización de las clases, evidenciado en la convergencia en aspectos tales como: saludo, revisión de tareas, dictar el tema, poner ejercicios, revisión de los mismos y asignación de tareas.</p> <p>Así mismo en el registro tres se puede encontrar que para iniciar la clase “el docente saca el libro guía y mira cual es el tema que hay para el día” y pide a sus estudiantes que le presten un cuaderno para corroborar que concepto fue el que se trabajó en la clase anterior.</p> <p>De la misma manera se halló en el diario de campo 4 que “la clase al ser magistral se basa en su mayoría en la teoría que está presente en el libro, los aportes del docente son escasos dado que sigue fielmente lo que reposa en sus páginas”</p>	<p>La información recolectada de los diarios posterior a la implementación de la estrategia escogida (Aprendizaje Basado en Problemas) para hacer visible el modelo pedagógico social cognitivo, dio como resultado aspectos en los cuales hay un evolución sustancial en la planeación de las clases.</p> <p>Tal afirmación esta respaldada dado a que fue común encontrar en los registros, que para iniciar el desarrollo de las clases el docente saca la planeación o se las proyecta a los estudiantes dándoles a conocer el objetivo propuesto para la sesión, se nombran las actividades que se van realizar y se establecen los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta durante las actividades. De la misma forma fue posible observar que ahora las clases tienen unas fases marcadas las cuales son exploración estructuración, Práctica, transferencia y valoración.</p> <p>Así mismo, se halla la utilización de rutinas de pensamiento tales como veo, pienso, pregunto; Qué</p>	<p>En cuanto a la subcategoría planeación se puede ver posterior al análisis que existen dos momentos, un antes y un después, en la manera como se hacia este ejercicio fundamental para la enseñanza.</p> <p>En los primeros registros se encontró la presencia de una planeación bastante superficial que en ocasiones era producto de la improvisación la cual solo se preocupaba por dictar los contenidos que estaban presentes en los libros, el desarrollo de ejercicios y asignación de tarea para la casa. No era evidente ningún tipo de análisis de contenido, cognitivo, instrucción y actuación propuesta por Pedro Gómez y María Cañadas, debido a que la estructura de la clase era prácticamente la misma independientemente de la materia orientada, sin dar cuenta de los análisis que hacen posible el desarrollo eficaz y pertinente de lo que se quiere enseñar.</p> <p>En los registros que procedieron</p>	<p>Diarios de campo número 3.</p> <p>Diarios de campo número 4.</p>

Planeación

Lo anterior da cuenta que el docente no tiene una planeación estructurada es más por los aspectos analizados en los registros del diario de campo se puede decir que son producto de la improvisación, ya que en ningún registro se observa que el profesor de el objetivo de la clase, explique las actividades que se van a realizar durante la sesión, los mecanismos de trabajo ni los criterios con los que se va a evaluar. Por el contrario las clases observadas siguen un ritual bastante monótono en el cual copiar los conceptos tiene una importancia fuertemente marcada, permaneciendo los estudiantes un promedio de media hora en tal conceptualización, otra parte de la clase el docente explica a los estudiantes de manera magistral y se da un espacio demasiado corto a los estudiantes para que realicen los ejercicios. Lo visto anteriormente es el común denominador de todos los registros analizados lo cual permite afirmar que las prácticas del docente se enmarcan en un modelo tradicional de la enseñanza.

sé, qué quiero aprender y qué aprendí; 3,2,1 y antes pensaba, ahora pienso; utilizadas en la fase de exploración como: insumo para el establecimiento de la problemática con la que se va a trabajar durante toda la semana según la metodología **ABP**; determinar saberes previos y como parte de la evaluación formativa que se realiza durante toda la clase. Por otro lado, el docente ejecuta actividades propuestas en la planeación encaminadas al descubrimiento del conocimiento dando espacios para el trabajo tanto individual como cooperativo, teniendo presente el establecimiento de roles para dinamizar de manera efectiva la actividad a realizar. También el docente tiene presente el tiempo planeado con antelación para la realización de cada actividad. Es evidente que el docente ya no se centra en dictar los contenidos a los niños sino que promueve diferentes dinámicas para que ellos los construyan, además se encuentra en los registros que el docente ha decidido dejar el libro guía, dado que tiene programadas diferentes actividades para promover el aprendizaje de tipo vivencial.

a la implementación de la metodología **ABP**, se pudo encontrar un cambio drástico respecto a las clases anteriores ya que en estas prevalecía un objetivo que respondía a una situación del contexto, la explicación previa de las actividades a realizar, la determinación de los criterios de evaluación, el desarrollo de las diferentes fases de la clase, el trabajo en equipo y la evaluación formativa, como elementos fundamentales que daban cuenta de una planeación bien estructurada que a su vez respondía a los respectivos análisis propuestos por Gómez y Cañadas, enmarcados en el modelo pedagógico social cognitivo.

Evaluación de la enseñanza	En los registros iniciales que se analizaron no arrojaron información que permitiera establecer la evaluación de la enseñanza del docente.	En los registros posteriores a la implementación de la metodología ABP como estrategia para hacer visible en modelo pedagógico que se analizaron no arrojaron información que permitiera establecer la evaluación de la enseñanza del docente.	Se hace necesaria la realización de un instrumento que permita la captura de la información relacionada con la evaluación de la enseñanza, enmarcada en el ciclo P.I.E.R. (planear, implementar evaluar, reflexionar) como requisito para optimizar la planeación y la construcción de saberes.	
Transversalidad	<p>Al realizar el análisis de los diarios de campo iniciales se encontró que no hay presencia de transversalidad de áreas en el desarrollo de las clases, evidenciado en que en todos los registros se trabaja de manera sectorizada las diferentes materias, teniendo como referente el libro de texto.</p> <p>En la información capturada de los diarios de campo no muestra que una problemática se trabaje de manera transversal en las diferentes clases, por el contrario se termina una sesión y se les “avisa a los estudiantes que saquen el cuaderno de la siguiente materia” que pongan el título y copien el concepto del tema en el que se va; tal y</p>	<p>En los diarios de campo posteriores a la implementación de la metodología ABP como estrategia para hacer visible en modelo pedagógico social cognitivo, se encontró en el diario de campo 12: “el docente propone que para el desarrollo de la metodología ABP, las temáticas deberán ser obtenidas de los mismo estudiantes, lo cual causo rostros de sorpresa y miradas de no entender lo que estaba pasando”. Este apartado da cuenta que los procesos de transversalidad de áreas se están llevando en el aula de clases vinculado a los estudiantes para ellos sean los protagonistas del aprendizaje.</p> <p>Así mismo en el mismo diario de campo aparece el siguiente apartado que refuerza la existencia de la transversalidad en el aula, “el docente comienza a direccionar la charla para que desde las diferentes</p>	<p>La transversalidad de áreas juega un papel fundamental en la estructura de las clases desde el ABP ya que tomar una situación problema la respuesta puede ser abordada desde las diferentes materias del currículo, demostrando al estudiante que el conocimiento no es sectorizado, sino que puede ser aplicado a situaciones reales de su cotidianidad, haciendo que las clases tengan un sentido ya que todas apuntan a un mismo fin.</p>	<p>Diarios de campo número 3.</p> <p>Diarios de campo número 12.</p>

como aparece registrado en el instrumento. asignaturas se propongan los temas que se van a tratar para darle solución al problema de manera transversal”

También en los registros se evidencia que el docente en cada materia que se esté trabajando, planea actividades que buscan responder desde diferentes puntos de vista la problemática encontrada, evitando la sectorización del conocimiento.

Aprendizaje

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es un aspecto que no se evidencia en ninguno de los registros, por el contrario es reiterativo el trabajo individual donde la el silencio y orden son los factores más apreciados durante la clase.

En el diario de campo 5 se puede evidenciar la afirmación anterior pues dice: “los niños hacen su mejor esfuerzo por acabar el taller individual pero como el tiempo se termina, se deja para finalizarlo en la casa siendo esta la tarea de refuerzo”. Al respecto el trabajo pese a ser individual tiene un tiempo muy corto, ya que la mayoría del tiempo el docente está hablando o dictando el tema.

Otra cita es tomada del

El trabajo colaborativo una vez aplicada la estrategia del ABP para poner en práctica el modelo social cognitivo, tiene una incorporación fundamental en el desarrollo de las sesiones, se pueden observar en los registros la aparición de roles para cada uno de los miembros del equipo los cuales tienen un tarea específica en el trabajo, así como el establecimiento de normas que van a regir la convivencia y la ejecución de las actividades.

Los registros muestran además la evolución gradual que ha tenido el trabajo colaborativo en el aula, ya que al ser una forma de trabajo nueva tuvo al inicio se prestaba para mucho desorden e indisciplina, tal y como se evidencia en el diario de campo 12. “ se organiza al curso en equipos de trabajo, pero se puede observar que los estudiantes se demoran bastante,

Inicialmente en las clases se evidenciaba la prevalencia del trabajo individual el cual era el mecanismo predilecto por el docente para orientar el conocimiento. Pero se observa una incorporación gradual del trabajo colaborativo después de la implementación de la metodología ABP como estrategia para hacer visible en el aula el modelo pedagógico social cognitivo. Al respecto se encuentra en los registros que el proceso no fue fácil de asimilar para los estudiantes, pero con el uso reiterado de esta estrategia, los niños fueron haciéndose conscientes de lo que implicaba, asumiendo responsablemente los roles asignados en pro de alcanzar el objetivo propuesto al iniciar la sesión.

Diarios de campo número 5.

Diarios de campo número 12.

diario de campo 3 en el cual se registra que: “los estudiantes individualmente desarrollan esa guía y posteriormente hacen una fila en el escritorio del docente para que éste les corrija”. Dicha cita demuestra evidencia del común denominador en la información capturada en los diarios de campo iniciales, donde el trabajo individual es un actor protagónico en el desarrollo de las sesiones de trabajo independiente de la materia que sea.

principalmente en la organización de los pupitres, creando un clima de caos que dura cerca de 10 minutos” Más adelante también se puede encontrar en el registro que “los estudiantes rápidamente se ubican y entre ellos hablan para recordar cual es la función que tiene cada uno”, dicha afirmación es una evidencia fundamental que permite ver el grado de apropiación que tienen tanto los estudiantes como el docente del trabajo colaborativo, pues conforme se ve en esa cita, se puede observar en otras más que los estudiantes ya lo toman como una parte fundamental de sus clases.

De la misma manera se puede decir que los estudiantes han interiorizado el rol acordado en el equipo evidenciado en esta nota del diario de campo 13. “se observa que el monitor de cada grupo da las orientaciones que deben hacer los otros miembros del grupo para poder solucionar la situación problema en el tiempo establecido. Así mismo el utilero está pendiente de los insumos que se necesitan y el vigía del tiempo controla los minutos para que se pueda lograr el objetivo”.

El docente durante este trabajo en equipo pasa a ser un dinamizador entre la producción del grupo y el conocimiento que se está construyendo, para ello circula

Diarios de campo número 4.

Diarios de campo número 12.

		constantemente por los equipos de trabajo y genera diálogos al respecto.	
Evaluación formativa	<p>Al analizar los registros de los diarios de campo capturados antes de implementación de la estrategia daban cuenta que la evaluación que se realizaba en el aula era de carácter sumativa, ya que en la mayoría de las ocasiones la única fuente para la obtención de la valoración era el taller o los ejercicios que se ponían en clase, así como la importancia del perfecto orden y la belleza de la letra.</p> <p>El silencio según la información de los registros era otro aspecto que pesaba mucho en la valoración de los aprendizajes, pues otorgaba puntos extras para los estudiantes que demostraran un comportamiento adecuado durante la sesión.</p>	<p>En los registros que se tomaron después de la implementación de la estrategia, se encontró que la evaluación pasó de ser sumativa a formativa. Esto se evidencia en que desde el comienzo el docente propone los criterios de valoración que se van a tener en cuenta para el desarrollo de las actividades, se le da mucha fuerza a las rutinas de pensamiento “ahora pienso, qué aprendí” como mecanismo para identificar el nivel de comprensión de la temática.</p> <p>De la misma manera las formas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación están presentes en cada uno de los registros que se capturaron, evidenciadas en rúbricas, estrategias como evaluación por medio de la fichas del semáforo, marcha silenciosa y retroalimentación dada por los estudiantes y el docente. Lo anterior se puede ver en la siguiente nota tomada de un diario de campo: “se pide a los estudiantes que se autoevalúen teniendo en cuenta la rutina del pensamiento ¿qué aprendí?, La cual hace reflexionar a los estudiantes sobre su propio proceso y lo manifiestan honestamente mediante una valoración. Posteriormente se</p>	<p>Un hallazgo interesante en esta subcategoría es que la evaluación que se realizaba anterior a la implementación de la metodología ABP era de corte sumativa y en algunos casos no se hacía, prevalecía mucho el taller, desarrollo de ejercicios y trabajo individual como únicas fuente de valoración del aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en los registros de diario de campo que se tomaron en los cuales se presentó convergencia en los puntos tratados anteriormente.</p> <p>Por otro lado, hay una tendencia fuertemente marcada después de la implementación de la estrategia ABP, en la cual hacen presencia: los criterios evaluación, el establecimiento de normas al interior de los equipos de trabajo, el uso recurrente de las acciones auto, co, hetero evaluación, establecimiento de rúbricas, manejo de estrategias como fichas del semáforo, marcha silenciosa y retroalimentación.</p> <p>Adicionalmente, se puede determinar a través de los registros que el docente realiza</p>

realiza la co- evaluación entre los grupos teniendo en cuenta a la rúbrica establecida al principio la sesión”.

proceso de retroalimentación de manera individual y grupal a los estudiantes, con el objetivo de determinar las comprensiones que se están generando durante el desarrollo de la clase y a su vez trabajo personalizado con aquellos que presentan dificultades.

Situaciones contextuales	<p>Las situaciones contextuales en los diarios de campo anteriores a la aplicación de la estrategia da cuenta que el docente no tiene cuenta la situaciones del contexto para orientar sus prácticas pedagógicas, por el contrario se basa estrictamente en el libro de texto para la realización de la clase, desconociendo totalmente el contexto rural donde habitan los niños de la escuela.</p> <p>Así mismo en los registros de diario de campo se encuentra una prevalencia a trabajar con problemas obtenidos de Internet a los cuales se le saca una fotocopia y se reparte a los niños para ejercitar la temática vista durante la sesión. La anterior afirmación la respalda esta</p>	<p>Después de realizar el análisis de los registros de campo posteriores a la aplicación de la metodología ABP como estrategia para poner en práctica el modelo pedagógico social cognitivo, se encontró que gracias a dicha metodología las clases se está orientando a través de problemáticas presentes en el contexto los estudiantes, las cuales ellos mismos determinan con orientación del docente, mediadas por la rutina del pensamiento Veo, Pienso, pregunto.</p> <p>Se puede encontrar también, que en los primeros ejercicios los niños no presenta interés en esta nueva metodología pero al realizarse continuamente en otras sesiones los estudiantes le hayan sentido y sus aportes cada vez son más valiosos. Como evidencia se toma el siguiente apartado. “A medida que avanza la explicación los estudiantes comienzan a mostrar más interés, especialmente cuando</p>	<p>El principal hallazgo encontrado en esta subcategoría de situaciones contextuales, es que en un primer momento el docente no hacía uso de ellas para orientar sus clases, sólo se limitaba a la información que aparece en los libros desconociendo el potencial de aprendizaje que existía a su alrededor. Era frecuente el uso de fotocopias con temáticas obtenidas de Internet las cuales no se les hacía un análisis de contenido, ni eran adaptadas a la realidad que estaba viviendo el estudiante.</p> <p>En un segundo momento se observa un cambio en la manera en que docente orienta la clase, ya que se pudo evidenciar que mediante la metodología ABP, las situaciones contextuales pasan hacer las protagonistas como eje en la construcción del conocimiento, debido a que son problemáticas que los</p>	<p>Diarios de campo número 4.</p> <p>Diarios de campo número 12</p>
--------------------------	--	---	--	---

nota tomar el día de campo
4. “el docente reparte la fotocopia de un taller sobre el tema visto, que los estudiantes deberán desarrollar de manera individual, este taller está extraído del libro veo de la editorial libros Libros”

se nombra qué se va a trabajar sobre los intereses que ellos tienen, las preguntas que los inquietan y las situaciones contextuales propios de la vereda”.

Se puede encontrar que para hacer un ejercicio real con situaciones contextuales, el docente lleva a los niños a diferentes espacios donde puede haber problemáticas que los afecten, tal es el caso de la huerta escolar, la observación de cada una de las loncheras, caminatas por zonas aledañas a la escuela, entre otras, para que los niños mediante la rutina de pensamiento pueden ir obteniendo situaciones que requieran el estudio desde la escuela. Tal afirmación es sustentada en los siguientes apartados tomados de los diarios de campo:

“el docente y llevar los niños a la huerta escolar y les propone la rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto para que traten de identificar alguna problemática relacionada a dicho mucho espacio”.

“en esta ocasión se tomó una situación que cada niño observa diariamente sus loncheras y es el elevado consumo de comida chatarra principalmente papas. Dicha situación dio lugar a abordar una serie de temas que los niños le encuentran sentido ya que a diario

estudiantes ven diariamente las cuales pueden ser resueltas con la ayuda de las diferentes áreas evitando la sectorización del conocimiento.

Así mismo, el trabajo con situaciones contextuales es un asunto que motiva a los estudiantes pues les permite contribuir a la transformación social de cada uno de sus hogares, recordando que el aprendizaje se maximiza cuando el individuo está en constante interacción con el medio que lo rodea.

Para finalizar, se pudo determinar que el docente está implementando el uso de situaciones contextuales en sus prácticas pedagógicas, las cuales responden a los postulados del modelo pedagógico social cognitivo el cual hace énfasis en que las problemáticas deben ser obtenidas del contexto.

se ven enfrentados aun sin número de conceptos que sin la orientación adecuada pasan a ser palabras vacías que observan en su contexto, tal es el caso de la información nutricional que ven al respaldo del empaque”.

Por último, se deja esta anotación que resulta relevante en esta subcategoría tomada del diario de campo 15. “el trabajo con situaciones contextuales ha dado lugar a que los estudiantes propongan nuevos contenidos que se pueden trabajar desde las diferentes áreas, lógicamente orientadas por el docente”.

Pensamiento	Apropiación de modelo pedagógico social cognitivo	<p>En los registros tomados de los diarios de campo anteriores a la aplicación de la estrategia ABP, permiten determinar que el docente orienta sus prácticas pedagógicas en marcadas en un modelo tradicional de enseñanza, debido a que es común encontrar en los registros la prevalencia a dictar los temas que aparecen en los libros, realizar explicaciones magistrales demasiado largas, asignación de talleres individuales a los niños para la obtención de una valoración. Así mismo, como se pudo analizar en apartados</p>	<p>Con la implementación de la metodología ABP, se pudo determinar que el docente está apropiando gradualmente el modelo pedagógico social cognitivo propuesto por la institución, debido a que se evidencia una transformación en las prácticas de aula comenzando por la planeación, el uso de situaciones contextuales, trabajo colaborativo y evaluación formativa analizadas en las categorías anteriores, que dan cuenta de un abandono del tradicionalismo para la vinculación de dinámicas de trabajo que favorecen la apropiación del modelo institucional. Una evidencia de ello es un registro tomado del diario de campo 13 que dice: “en esta sesión se pudo</p>	<p>Es interesante ver como el análisis desde las diferentes subcategorías aportan información clave que permite determinar el grado de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo del docente. Lo anterior se evidencia en los registros de campo que dan cuenta de un avance progresivo en cada uno de los pilares fundamentales que componen el modelo institucional, poniéndolo en práctica con sus estudiantes mediante el desarrollo de la estrategia ABP que privilegia el trabajo con situaciones problema extraídas de la realidad.</p>	<p>Diarios de campo número 4. Diarios de campo número 12</p>
-------------	---	---	---	---	--

anteriores el ejercicio de planeación se hacía de una manera muy precaria recurriendo en varios casos a la improvisación, hecho que conlleva la monotonía de las sesión de trabajo con los niños pues no se programan actividades con antelación sino que se recurre a la misma estructura diariamente.

En los registros tomados no se evidencia la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo propuesto por la institución ya que no la cuenta qué aspectos fundamentales tales como el trabajo situaciones contextuales, trabajo colaborativo y evaluación formativa como pilares fundamentales de dicho modelo.

“con cada observación se hace evidente que el modelo propuesto por el colegio solo reposa en el papel y no se hace vivencial; una cosa es lo que se habla y otra muy distinta es la que se rastrea con este tipo de instrumentos” (diario de campo 12).

observar que el docente va dejando poco a poco la visión de tradicionalismo debido a que ya la clase no se centra dictar conceptos, sino que se le da la oportunidad al estudiante para que los construya teniendo en cuenta los aportes propios y de los compañeros mediante el desarrollo de una situación problema que existe realmente su cotidianidad”.

Al analizar los diarios de campo y el resultado de cada una de las subcategorías

El rol del docente tiene una modificación: pasa a ser un dinamizador de las propuestas de

El hallazgo principal de esta subcategoría es la evidente modificación de la práctica que

<p>Modificación de la practica</p>	<p>anteriores a la implementación de la estrategia ABP, se puede determinar claramente que hasta ese momento el docente no ha tenido procesos de modificación de la práctica, ya que orienta sus clases con una metodología netamente tradicional, donde el docente es quien domina el conocimiento y los estudiantes pasar a hacer simples receptores de contenidos que en la mayoría de los casos pasan desapercibidos como un tema más que el profesor dictó.</p> <p>Así mismo existe una fuerte tendencia hacia la creencia que la única manera de construir el conocimiento es a través de la consignación en los cuadernos, evidenciada en todos los registros tomados. Como ejemplo de lo mencionado se deja el siguiente apartado: “los estudiantes no están poniendo en juegos sus competencias que les permitan pensar más allá de una simple operación, por el contrario, se está privilegiando la mecanización del algoritmo</p>	<p>los estudiantes con una actitud flexible dispuesta a dialogo sin necesidad de imponer lo que quiere realizar durante la clase”. La anterior evidencia muestra una evolución en la relación de docente estudiante la cual ese corte horizontal a diferencia de clases anteriores donde era del corte netamente vertical. De la misma manera, se observa una modificación del rol de los estudiantes evidenciado en la siguiente nota tomada del diario 13: “los estudiantes durante la determinación del problema pasan a ser protagonistas, ya que toda la responsabilidad recae sobre ellos para hallar el problema y proponer las temáticas que se pueden abordar desde las diferentes áreas para la solución del mismo”.</p> <p>Otro punto que evidencia la modificación de la práctica del docente es el uso de la evaluación formativa como mecanismo para determinar el aprendizaje del estudiante, reconociendo que es un proceso continuo que busca apoyar el aprendizaje del estudiante más no una herramienta de castigo. Lo anterior se puede ver claramente en la siguiente nota: “en cuanto a la evaluación, en esta sesión se pudo observar que se hizo de manera continua, es decir, no se esperó hasta lo último para poner un examen, Sino que se fue dialogando con los estudiantes</p>	<p>tuvo el docente, pues logró transitar del tradicionalismo a dar sus primeros pasos en un modelo pedagógico social cognitivo caracterizado por las situaciones contextuales el trabajo colaborativo y la evaluación formativa como pilares fundamentales que sustenta el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Diarios de campo número 4.</p> <p>Diarios de campo número 12</p>
------------------------------------	--	--	--	---

por encima de la resolución de problemas de la vida diaria". sobre las dificultades que tenía brindando orientaciones pertinentes para que pudieran solucionarlas tanto a nivel individual como en equipo.”

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5

Rubrica establecida para evaluar Metodología ABP

Indicador	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Nivel experto
Estructura metodología ABP	Presenta algunos elementos de la estructura de la metodología ABP, pero no se relacionan entre si	Presenta la estructura de la metodología ABP pero no tienen claridad algunos de sus elementos	Presenta con claridad los elementos de la estructura de la metodología ABP	Presenta con claridad todos los elementos de la estructura de la metodología ABP y todos los soporta teóricamente.
Identificación de situación contextual	No se logra identificar la situación contextual a estudiar	Presenta la situación contextual pero no la soporta con la descripción del proceso para identificarla	Presenta con claridad la situación contextual y describe el proceso realizado para identificarla.	Presenta con claridad la situación contextual, describe el proceso para identificarla y soporta con teoría las actividades y hallazgos encontrados.
Determinación de recursos	No se logra identificar los recursos a utilizar durante el desarrollo	Presenta algunos recursos necesarios para estudiar la situación	Presenta con claridad los recursos y los saberes necesarios para estudiar la situación	Presenta con claridad los recursos, los saberes y argumenta su utilización e implementación.
Conformación de equipos	No se logra identificar las estrategias utilizadas para conformar los equipos	Presenta la manera como se conformaron los equipos, pero no es claro los roles en cada uno	Presenta con claridad las estrategias empleadas para la conformación de equipos y define los roles.	Presenta con claridad las estrategias, los hallazgos y los roles que tiene cada integrante en el equipo. Además sustenta con referentes teóricos cada proceso realizado para la conformación
Estructuración del aprendizaje (planeación)	No se logra identificar una planeación del proceso a realizar	Presenta una estructura de la planeación pero se evidencia que no realizó el análisis didáctico	Presenta una estructura de planeación con algunos elementos del análisis didáctico	Presenta con claridad la estructura de la planeación analizada desde el análisis didáctico.
Resultados esperados	No se logra identificar los resultados esperados	Presenta algunos de los resultados esperados.	Presenta con claridad los resultados esperados	Presenta con claridad los resultados esperados y los fundamenta con aportes teóricos.

Evaluación	No se logra identificar el proceso de evaluación a implementar.	Presenta algunos criterios que se tienen en cuenta para evaluar los procesos	Presenta los criterios de evaluación a tener en cuenta	Presenta con claridad los criterios de evaluación a tener en cuenta y argumenta desde la teoría las razones de su implementación.
------------	---	--	--	---

Anexo 6

Trabajo colaborativo: taller para implementar con docentes

Anexo 9

TALLER PARA TRABAJAR CON LOS DOCENTES DE LA IED SAN ANTONIO

TALLER

“EL TRABAJO COLABORATIVO”

Objetivo

Con esta actividad se busca que los docentes de manera práctica aprendan sobre las características de un trabajo colaborativo.

Metodología:

1. Se divide el grupo de docentes en grupos de cinco personas.
2. Se les informa del objetivo de la actividad: cada uno de los grupos están conformado por marineros y deben construir un barco e ir en busca de un tesoro.
3. Luego se le da las siguientes instrucciones:
 - 3.1 Como toda tripulación de un barco se debe elegir los diferentes roles que tendrán los participantes de cada grupo y las funciones que han de desempeñar. Los roles son:

*Capitán: el capitán es la máxima autoridad en un barco. Es el responsable de todo el funcionamiento del barco, dirige, coordina y controla todas las actividades que se realizan, siendo responsable de la seguridad del buque, tripulación, cargamento, navegación y organización del trabajo.

*Piratas: hay carpinteros, obreros, quienes construyen el barco y cuando un barco resulta dañado, normalmente por batallas navales...¿quién ha de repararlo..? el carpintero, por supuesto, personaje que suele tener conocimientos sobre herrería.

Inventor: es aquel que crea objetos ingeniosos para algunas misiones y así ayudar o divertir a la tripulación con ellos.

3.2 Para empezar a construir el barco es necesario contar con los materiales, por lo tanto deben ir a conseguirlos, existe un lugar donde los pueden conseguir, pero para lograr tenerlos deben responder unas preguntas que les hará el poseedor de los materiales. Para cada material hay una pregunta que responder.

Los materiales son: papel para construir el barco, cinta, tijeras y marcadores para el diseño de la bandera emblemática del grupo.

3.3 Solo puede ir por los materiales un miembro de la tripulación y solo se le entregara un material por pregunta resuelta. Para dar respuesta a la pregunta se puede apoyar en su equipo de trabajo.

3.4 La tripulación tendrá su tiempo para construir su barco

3.5 Como deben ir a buscar un tesoro es necesario contar con el mapa, por lo tanto debe ir a conseguir el mapa, un sabio les dará unas pistas para conseguir el mapa.

3.6 Cuando se cuenta con el barco y el mapa, la tripulación esta lista para navegar en busca de su tesoro por lo tanto embarcan y pueden salir en busca de esté.

3.7 Gana el tesoro el primer barco que llegue en el mejor estado, pues si el barco presenta daño lógicamente se hundiría en el mar con toda su tripulación. Toda la tripulación debe llegar al destino final.

4. Paralelo a esta actividad se les entregará a algunos miembros de cada equipo en secreto unas características cognitivas, emocionales o psicosociales particulares que deben tener presente para su interacción en la actividad. El propósito de esto es generar situaciones que se presentan en el colegio.

5. Terminada la actividad se invitará a los grupos a reflexionar sobre la misma a través de unas preguntas como:

*¿Cómo se sintieron durante la actividad y al final?

* ¿En el grupo se evidenció una buena distribución de roles y responsabilidades?

*¿Cada uno de los integrantes cumplió con sus responsabilidades? ¿O uno o dos trabajaron y los demás no aportaron?

* ¿Todos llegaron a cumplir el objetivo?

* ¿Qué dificultades encontraron? ¿Cómo se solucionaron?

* ¿Qué habilidades, actitudes o características particulares de los integrantes se presentaron durante la actividad?

* ¿Consideran valioso desarrollar este tipo de trabajo con sus estudiantes? ¿Porque?

Anexo 7

UNIDADES DE APRENDIZAJE - METODOLOGÍA ABP Implementada en el aula de clases según énfasis

(Docente Uno)

UNIDAD DE APRENDIZAJE “DESPERDICIO DE AGUA”

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los estudiantes de grado segundo y tercero junto con el docente realizaron un recorrido por los baños de la escuela, observaron el estado del piso, los sanitarios y los grifos. La observación era realizada en silencio debido a las indicaciones dadas por el docente. Además se realizó la observación de los grifos de la planta de tratamiento que hay en la escuela. Después del recorrido estudiantes y docente ingresaron al aula de clase para sintetizar mediante la rutina de pensamiento veo, pienso, preguntó la observación realizada. El docente dio la indicación que tenían 2 minutos para escribir todo lo que observaron en los baños y en la planta de tratamiento.

Algunos de los aportes mencionados por los niños en la fase de “VEO” fueron:

- veo una llave que le están saliendo gotas en el baño de los niños
- veo los baños sucios
- veo el suelo cochino
- veo una llave goteando
- veo una tasa del baño sucia
- veo unos tanques azules con llaves
-

El docente al finalizar cada intervención preguntaba: ¿Qué ves para afirmar lo que estás diciendo? los niños trataban de argumentar su respuesta.

Para la fase de “PIENSO” los niños tuvieron dos minutos para pensar sobre lo que habían observado. Luego se reunieron en grupos de 4 estudiantes para dialogar sobre lo que pensaban de lo que habían observado. El docente circulaba por los grupos para escuchar y hacer preguntas que ayudarían a guiar las intervenciones de los niños. Cada uno hizo un pensamiento colectivo. Algunos de los aportes mencionados por los grupos en la fase de “PIENSO” fueron:

- ★ Pensamos que el agua se está desperdiciando
- ★ Pensamos que los baños están sucios porque no los han lavado
- ★ Pensamos que las llaves están dañadas porque se esta saliendo el agua
- ★ Pensamos que hay niños que dejan las llaves abiertas
- ★ Pensamos que el agua que llega a la escuela se esta regando por las llaves
- ★ Pensamos que las llaves toca cerrarlas
- ★ Pensamos que en la escuela desperdiciamos el agua

El docente al finalizar cada intervención preguntaba: ¿Por qué piensan que.....? Los niños trataban de argumentar su respuesta.

Para la fase de “PREGUNTO” los niños recibieron una ficha para que de manera individual escribieran preguntas que le surgieron de la observación. Los niños observaron las palabras interrogativas que están pegadas en la pared del salón y algunos con cada palabra hicieron una pregunta. Algunas de las aproximadamente 100 preguntas que surgieron fueron:

- ¿Cuánta agua se está regando?
- ¿Quién dañó las llaves del agua?
- ¿Quién deja las llaves abiertas?
- ¿Cuándo dejaron las llaves abiertas?
- ¿Cuántos litros se riegan en una hora?
- ¿Por qué las tasas están sucias?
- ¿Cuántos mililitros se riegan en una semana?
- ¿Cómo se abren las llaves?
- ¿Qué podemos hacer para que el agua no se riegue?
- ¿Cómo se puede arreglar las llaves?
- ¿Cuánto vale el jabón para lavar los baños?

Al finalizar la rutina el docente pidió a los niños que pensarán durante un minuto si creían que el agua se estaba desperdiciando. Los niños manifestaron que al dejar las llaves abiertas el agua se desperdiciaba y por eso a veces no había agua para echarle a las tasas, otros decían que al dejar las llaves a medio cerrar los tanques se desocupaban. El docente les preguntó: ¿será que el desperdicio del agua es un problema?; los niños manifestaron que si.

DETERMINACIÓN DE RECURSOS

El docente preguntó a los estudiantes que si el desperdicio de agua al ser un problema se podría relacionar con los temas de las materias trabajadas durante la semana. Entonces los niños plantearon los siguientes:

(Saberes convocados propuestos por los estudiantes)

INGLÉS: Nombre en inglés los animales de la vereda que consumen agua

CIENCIAS: ¿Que es el agua? los reinos de la naturaleza

MATEMÁTICAS: Medir el agua que sale por una llave durante una hora (unidades de capacidad, unidades de tiempo, tablas, diagramas de barras, secuencias numéricas)

ARTISTICA: Hacer en plastilina un paisaje donde haya agua

CASTELLANO: Palabras interrogativas, afiches, cuentos

SOCIALES: Puntos cardinales, mapas de ríos (mapa de Tausa, mapa de la hidrografía de Colombia)

RELIGIÓN, ÉTICA, PROYECTOS: Tarjetas de invitación para ahorrar el agua

El docente preguntó: ¿Qué recursos necesitamos para trabajar durante la semana las actividades relacionadas con el desperdicio del agua?

- Tablet
- computadores

- video ben
- cuadernos
- lápices
- cartulinas

CONFORMACIÓN DE EQUIPOS

El docente nombró a 9 coordinadores de grado segundo. Ellos escogieron a un compañero de grado tercero y otro de grado segundo para conformar su equipo. Cada equipo propuso los pactos que iban a tener en cuenta durante las actividades que requieran el trabajo en equipo; el coordinador pegó en el cuaderno la cartulina con los pactos. Al interior de cada equipo asignaron los roles (utilero, vigía del tiempo)

ESTRUCTURACIÓN DE APRENDIZAJE

(PLANEACIÓN DE CLASE) “El docente realiza la planeación teniendo en cuenta los recursos y los saberes que proponen los estudiantes”.

Eje integrador: El agua

Problema Desperdicio de agua.

METAS

Meta cognitiva: los estudiantes desarrollaran conceptos y procesos de las diferentes áreas del saber para reconocer la importancia del cuidado del agua.

Meta social: los estudiantes comprenderán que el cuidado del agua es responsabilidad de todas las personas.

ÁREAS	PROCESO METODOLÓGICO
LUNES	
Ciencias (1 hora)	<p>Propósito para la clase comprender el concepto y valorar la importancia del agua por sus características y usos</p> <p>Exploración Presentación de video https://www.youtube.com/watch?v=WqGD6Uj71PU</p> <p>Estructuración Trabajo individual. lectura “¿Qué es el agua?”</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo construcción de carteles sobre los usos del agua</p> <p>Transferencia Los estudiantes hacen marcha silenciosa, circulan por el salón para observar el trabajo de sus compañeros y compartir estrategias de comprensión y organización.</p> <p>Valoración. cada equipo autoevalúa su trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación (presentación, claridad)</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Tarea.</p>
Inglés (1 hora)	<p>Propósito para la clase. identificar el nombre de animales de la vereda que toman agua para poder vivir</p> <p>Exploración SQA Teniendo como referente las imágenes de 5 animales de la vereda que consumen agua</p> <p>Estructuración Trabajo por parejas. Colorea los animales y busca en el diccionario el nombre de cada uno en ingles</p> <p>Práctica trabajo individual. Lee el nombre del animal y lo dibuja</p> <p>Transferencia trabajo por parejas. Comparten el trabajo realizado y dialogan teniendo como referente la pregunta ¿Qué pasaría con los animales que dibujaron si el agua se acaba? y ¿por qué?</p> <p>Valoración cada niño evalúa su trabajo y asigna una nota de 1.0 a 10.0 según los criterios (orden, claridad)</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Tarea. Dibujar 3 animales diferentes a los trabajados en la escuela que necesiten de agua para vivir y buscar en el diccionario el nombre en ingles</p>
Matemáticas (1 hora)	<p>Propósito para la clase identificar los instrumentos con los que podemos medir el agua</p> <p>Exploración Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo como referente la imagen de un reloj, el metro, el litro, báscula</p> <p>Estructuración. En parejas desarrollar el ejercicio de escribir frente a cada instrumento los objetos que podemos medir, identificar el instrumento que mas utilizamos para medir el agua.</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo. Resolver la situación: presentación de un balde cuya capacidad es de 8 litros de agua. ¿Cuántos baldes se necesitan para recoger 40 litros de agua? Presentación del problema de manera pictórica y con algoritmos.</p> <p>Transferencia Socialización del trabajo realizado</p> <p>Valoración Rúbrica para evaluar la resolución de problemas</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Tarea. Resolver la situación con dibujos en el cuaderno: ¿cuántos litros de agua hay en 4 baldes?</p>

<p>Artística (1 hora)</p>	<p>Propósito para la clase Desarrollar la creatividad mediante la construcción con plastilina de un paisaje de la vereda Exploración SQA teniendo como referente la presentación de imágenes de paisajes Estructuración Trabajo individual. Descripción de los elementos que debe tener un paisaje de la vereda Práctica Trabajo colaborativo. construcción de paisaje transferencia Presentación del trabajo mediante marcha silenciosa Valoración co evaluación entre grupos Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea.</p>
MARTES	
<p>Castellano (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase: identificar las palabras interrogativas y utilizarlas para plantear preguntas relacionadas el cuidado de los nacimientos de agua. Exploración Rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto teniendo como referente la presentación de video sobre aljibes de agua https://www.youtube.com/watch?v=BTKs0VSNF1M Estructuración Trabajo individual (lectura de palabras interrogativas) Practica Trabajo colaborativo (escritura de preguntas utilizando palabras interrogativas para diseñar encuesta dirigida personas de la vereda dueñas de predios donde hay nacimientos de agua Transferencia Intercambio de encuestas entre equipos para evaluar las preguntas y hacer sugerencias. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea aplicar la encuesta a propietarios de las fincas donde hay nacimientos de agua.</p>
<p>Sociales (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase Reconocer los puntos cardinales de la vereda que permitan ubicar nacimientos de agua. Exploración Rutina de pensamiento 3 2 1 teniendo como referente la imagen de los puntos cardinales Estructuración Trabajo individual identificación en el mapa del municipio de Tausa la vereda lagunitas, ubicación de puntos cardinales Práctica Trabajo colaborativo: recorrido para ubicar en el mapa los nacimientos de agua que hay en la vereda y descripción de cada uno. Transferencia Socialización de las descripciones de los nacimientos de agua según el punto cardinal de la vereda. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p>

	Tarea Dibujar la casa donde vive y ubicar la alberca de agua según los puntos cardinales.
Matemáticas (1 hora)	<p>Propósito para la clase comprender que el reloj es el instrumento para medir la duración del recorrido por la vereda</p> <p>Exploración Rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto teniendo como referente la imagen de un reloj</p> <p>Estructuración Trabajo individual: presentación de video https://www.youtube.com/watch?v=3BJeYFcx0iU</p> <p>Practica Trabajo colaborativo: Hacer la línea del tiempo para calcular la duración de la salida y hacer conversiones en segundos, minutos y horas (cartilla PTA)</p> <p>Transferencia Socialización del trabajo realizado sobre el tiempo que duro la salida Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea escribir el tiempo en que dura en llenarse la alberca de agua de la casa</p>
MIÉRCOLES	
Matemáticas (2 horas)	<p>Propósito para la clase identificar el patrón que se repite al dejar una llave abierta para hacer conjeturas de la cantidad de agua que se puede desperdiciar en un determinado tiempo</p> <p>Exploración Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo como referente imágenes de baldes.</p> <p>Estructuración Trabajo individual: Desarrollar el ejercicio para hallar la secuencia geométrica (triángulos)</p> <p>Practica trabajo colaborativo: rutina de pensamiento ¿Qué está cambiando?, ¿Cómo está cambiando? ¿Qué va a pasar? Teniendo como referente un grifo de agua abierto, una caneca en la cual están señalados los litros de agua y un reloj. Cada 2 minutos se observa en la caneca la cantidad de agua que va aumentando, los estudiantes van dibujando cada 2 minutos la caneca con la cantidad de agua. Aclaración cumplido los 2 minutos se cierra el grifo para hacer la rutina de pensamiento escrita y hacer los gráficos de la caneca.</p> <p>Transferencia Socialización de las conjeturas que cada grupo planteo. Entre equipos se evalúan las socializaciones Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea resolver la situación ¿en tres horas cuántos litros de agua han salido por el grifo?</p>
Castellano (2 horas)	<p>Propósito para la clase identificar los elementos de un afiche para construir uno que invita a no desperdiciar el agua a causa de dejar los grifos abiertos</p> <p>Exploración Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo como referente un afiche que invita al ahorro del agua.</p>

	<p>Estructuración Trabajo individual: identificación en un afiche los elementos que lo componen</p> <p>Practica Trabajo colaborativo: Construcción de afiche con una frase que invite a las personas a ahórrale agua</p> <p>Transferencia cada equipo pega su afiche en un lugar del aula para realizar marcha silenciosa y evaluar mediante rubrica los afiches.</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Tarea. Construir un afiche invitando a las personas dueñas de los predios donde hay nacimientos de agua para que los cuiden.</p>
Ciencias (1 hora)	<p>Propósito para la clase Organizar los seres vivos que observa durante el recorrido por la vereda según al reino al que pertenecen.</p> <p>Exploración Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo como referente fotografías tomadas durante el recorrido</p> <p>Estructuración En parejas realizan la lectura de los 5 reinos.</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo. Observar las fotografías del recorrido para hacer un mapa conceptual de los reinos. Y contestar la pregunta: ¿Qué necesitan los seres vivos que observamos durante el recorrido para poder vivir?</p> <p>Transferencia Cada equipo pega su trabajo en el puesto. Los equipos rotan en dirección a las manecillas del reloj para observar el trabajo de los compañeros.</p> <p>Valoración Durante el recorrido los equipo co evalúan el trabajo de los otros teniendo en cuenta los criterios de evaluación (presentación, claridad)</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Tarea: hacer un friso con los reinos que observaron durante el recorrido por la vereda y escribir una frase que invite a la conservación del agua para que los reinos de la naturaleza puedan vivir.</p>
JUEVES	
Matemáticas (2 horas)	<p>Propósito comprender que una tabla de datos y un diagrama de barras permiten representar el agua que se puede desperdiciar al dejar una llave abierta durante un determinado tiempo.</p> <p>Exploración Observación de los registros consignados la clase anterior. Desarrollo de la rutina el bombillo (bombillo verde “positivo”, bombillo rojo “negativo” bombillo azul “interesante”</p> <p>Estructuración Ejercicio de la pág. 80 y 81 grado 3 módulo B</p> <p>Practica Presentación de los datos recogidos en tablas. En el geoplano (plano cartesiano representación de datos en diagramas de barras</p> <p>transferencia Cada equipo presenta ante sus compañeros el trabajo realizado</p> <p>Valoración proceso de co evaluación teniendo en cuenta la rúbrica de solución de problemas</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Tarea</p>

<p>Castellano (1 hora)</p>	<p>Propósito comprender textos relacionados con el ahorro del agua.. Exploración Observación de imagen de una gota de agua. Implementación de rutina de pensamiento 3 2 1 Estructuración Trabajo individual. Lectura del cuento “la gota que quería ser diferente” Práctica Trabajo colaborativo. Construcción de friso de cuatro cartulinas para representar mediante gráficos el título, el inicio, desarrollo y final transferencia Cada equipo presenta ante sus compañeros el trabajo realizado Valoración cada equipo Autoevalúa su trabajo teniendo en cuenta la rúbrica de trabajo en equipo Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea.</p>
<p>Sociales (2 horas)</p>	<p>Propósito Reconocer el mapa de la hidrografía colombiana Exploración Observación del croquis del mapa de Colombia. Rutina de pensamiento veo, pienso y pregunto Estructuración Trabajo individual. Lectura del mapa de Colombia de la hidrografía. Práctica Trabajo colaborativo. Construcción de mapa conceptual teniendo en cuenta la hidrografía colombiana (ríos, lagunas, ciénagas transferencia Cada equipo presenta ante sus compañeros el trabajo realizado Valoración cada equipo Autoevalúa su trabajo teniendo en cuenta la rúbrica de trabajo en equipo Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea.</p>
<p>VIERNES</p>	
<p>Ética, Religión y proyectos (3 horas)</p>	<p>Propósito Reconocer las reglas que se deben tener en cuenta para cuidar el agua. Exploración Observación de afiche sobre las reglas que se deben tener en cuenta para ahorrar el agua. Rutina veo, pienso y pregunto Estructuración Trabajo individual. Lectura de reglas para cuidar el agua Práctica Trabajo colaborativo. Construcción de escarapelas sobre el cuidado del agua en la escuela transferencia Cada equipo entrega una escarapela a cada niño de la escuela Valoración cada equipo Autoevalúa su trabajo teniendo en cuenta la rúbrica de trabajo en equipo Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el agua? Tarea.</p>

RESULTADOS ESPERADOS

- En el área de matemáticas se pretende saber cuánta agua se desperdicia en un determinado tiempo al dejar una llave abierta, representar los datos en tablas y diagramas de barras. (Instrumentos para medir el agua, el reloj, el patrón)
- En castellano identificar el inicio, desarrollo y final en cuentos relacionados con el desperdicio del agua, leer afiches sobre la importancia de ahorrar el agua, construir preguntas sobre el desperdicio y ahorro del agua.
- En ciencias conocer los seres de los reinos de la naturaleza que necesitan agua para vivir, leer que es el agua
- En sociales conocer la hidrografía Tausa y de Colombia
- En inglés aprender a escribir y leer los animales de la vereda
- En ética, religión y proyectos hacer una tarjeta para todos los niños de la escuela invitándolos a ahorrar agua.
- Pasar por todos los salones contando la cantidad de litros de agua que se desperdician al dejar la llave abierta durante un tiempo determinado.

Con las actividades propuestas se pretende crear conciencia en los estudiantes de la Institución educativa Departamental San Antonio Sede Lagunitas sobre la importancia de ahorrar el agua, por lo que resulta muy oportuno generar una cultura de respeto hacia el agua, buscando de esta manera evitar su desperdicio causado por las llaves de los baños abiertas.

Evaluación

Fue interesante ver en la implementación de la metodología ABP y en la etapa previa a la planeación como los estudiantes expresan mediante su actuar capacidades para deducir elementos de situaciones contextuales que requieren ser asumidas porque presenta un problema que debe ser estudiado y en lo posible resuelto. Capacidades que en el aula no había podido identificar porque no había generado espacios para que los estudiantes las expresaran. Otro elemento importante para la práctica de aula hallado fue que mediante la implementación de la rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto se puede orientar a los estudiantes para que ellos identifiquen situaciones del contexto que deben ser estudiadas. Además los estudiantes plantean preguntas que tienen potencial para generar investigaciones desde el aula que tengan impacto en la comunidad.

Un elemento trascendental para la práctica pedagógica es que el docente asume una postura de cooperación para que los estudiantes después de identificar la situación contextual propongan los contenidos que desde las distintas áreas del saber involucran para estudiar la situación.

En la conformación de equipos resultó importante que los coordinadores asumieran el liderazgo para establecer las normas que cada equipo debía adoptar para generar ambientes de respeto y responsabilidad que contribuyan al cumplimiento de los objetivos propuestos como equipo.

En relación a la implementación de la evaluación se logró notar el cambio porque el docente admite que el estudiante también está en la capacidad de evaluarse y de evaluar a los demás con criterios claros y argumentos que le dan solides a la valoración que cada uno emite

(Docente Dos)

UNIDAD DE APRENDIZAJE “un lugar agradable para compartir”

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los estudiantes junto con la docente realizan un recorrido por el patio, el restaurante y alrededores, observando las mascotas que se encuentran por ahí. La observación se efectúa según las indicaciones dadas por la docente “observamos, pensamos y nos generamos preguntas” de la situación. Durante el recorrido la profesora les va preguntando a los niños ¿qué observan?; ¿qué piensan al respecto?; los estudiantes van dando sus aportes de manera ordenada pidiendo la palabra. Ya para terminar ella los invita a formular una pregunta de lo observado. Es de resaltar que al momento de los niños pensar y dar sus aportes se les facilita ya que están vivenciando la situación, están en contacto con la problemática y esto les da seguridad al momento de intervenir.

Ya en el aula la docente los invita a consolidar la rutina “veo- pienso- me pregunto” por escrito. De manera individual les dice que desarrollen la primera fase “VEO”

Los aportes para la fase “VEO” fueron los siguientes:

*Veo muchos perros sueltos. *Veo perros por todo el colegio. *Veo que se entran al restaurante. *Veo que los niños le echan la comida. *Veo que los perros le quitan la comida a los niños de preescolar. *Veo que se pelean. *Veo perros bravos. *Veo perros abandonados. *Veo que la señora Martha y los niños les pegan con palos y patadas. *Veo que sufren mucho. *Veo muchos perros.

Luego, en equipos de trabajo los invita a socializar lo que piensan al respecto. Los niños dialogan sobre lo sugerido por la profesora, en tanto que ella circula por los distintos grupos apoyando el proceso y orientando a los estudiantes.

Los aportes para la fase “PIENSO” fueron:

*Pensamos que los perros no tienen un hogar. *Pensamos que ellos sufren mucho. *Pensamos que tienen mucha hambre. *Pensamos que ellos deben permanecer en la casa. *Pensamos que los perros transmiten enfermedades. *Pensamos que ellos no se merecen ese trato. *Pensamos que si les duelen cuando les pegan.

Ya para finalizar esta etapa, la profesora les dice que cada uno escriba la pregunta que se planteó afuera en el momento que ella lo sugirió. Las preguntas que surgieron:

*¿Por qué las personas los abandonan? (hacían referencia a esta pregunta, porque ellos tienen conocimiento que en la vereda hay muchos perros que las personas los regalan o los dejan abandonados). *¿Cuántos perros llegan al colegio diariamente? *¿Se alimentan solo con lo que comen acá? *¿Qué enfermedades transmiten los perros? *¿Por qué la señora Martha no los quiere? *¿Dónde duermen? *¿Por qué la profesora los saca del salón? *¿Por qué hay perros tan bravos y otros cariñosos?

Al terminar los estudiantes comparten y socializan ante sus compañeros los aportes de la rutina.

CONFORMACIÓN DE EQUIPOS

(Asignación de roles)

Los equipos se conforman de a tres integrantes cada uno con los roles definidos: Monitor; facilitador y secretario. La docente socializa y /o recuerda las funciones de cada miembro del grupo, las normas para trabajo en equipo y la óptima utilización del tiempo.

La docente llama al monitor para que entregue el material el cual ya tiene seleccionado e invita a que los niños se hagan en grupos de trabajo y por medio de un cartel convoquen los saberes que se deben trabajar en cada asignatura. Ella se desplaza por los diferentes equipos y los orienta en lo que se les dificulta.

Los coordinadores de cada grupo hacen la socialización del trabajo.

La docente los invita a que a partir de esos saberes que proponen determinen los recursos que crean pertinentes para trabajar en cada sesión. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase. La profesora acude al llamado de los distintos grupos para aclarar dudas y que los estudiantes puedan trabajar.

Cada grupo a través del facilitador expone su trabajo, los estudiantes participan en forma ordenada y piden la palabra para intervenir.

DETERMINACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE SABERES Y RECURSOS

SABERES CONVOCADOS POR LOS ESTUDIANTES

La docente invita a que los niños se hagan en grupos de trabajo y por medio de un cartel convoquen los saberes que se deben trabajar en cada asignatura. Ella se desplaza por los diferentes equipos y los orienta en lo que se les dificulta.

Los saberes que propusieron fueron:

**Español: Cuentos sobre los perros. *Religión: Hacer oraciones para pedirle a Dios por que proteja a los animales *Matemáticas: Problemas de suma y resta sobre perros/ clasificar los perros. *Naturales: Enfermedades de los perros / conocer las partes de los perros. *Sociales: Los perros de la vereda/ los cuidados y deberes de nosotros con los perros. *Artes: Dibujar los perros. Inglés: Partes del perro en inglés.*

La docente invita a que en mesa redonda socialicen los aportes, les dice a los estudiantes que fueron muy valiosos sus opiniones y que las va a tener en cuenta al momento de hacer la planeación.

RECURSOS PROPUESTOS POR LOS NIÑOS:

La docente los invita a que a partir de esos saberes que proponen determinen los recursos que crean pertinentes para trabajar en cada sesión. La profesora acude al llamado de los distintos grupos para aclarar dudas y que los estudiantes puedan trabajar.

Cada grupo a través del facilitador expone su trabajo, los estudiantes participan en forma ordenada y piden la palabra para intervenir.

Propusieron los siguientes materiales:

**cartulinas *marcadores *plumones* papel de colores *cinta *colores *computadores*premios *billetes y pimpones.*

ESTRUCTURACIÓN DE APRENDIZAJE (PLANEACIÓN DE CLASE)

Eje integrador: Los perros deben estar en el lugar adecuado para vivir...en casa

Problema ¿Por qué los perros mantienen en el colegio ocasionando inconvenientes a los niños?

Meta cognitiva: los estudiantes desarrollaran conceptos y procesos de las diferentes áreas del saber para reconocer la importancia de cuidar y proteger a los perros.

Meta social: los estudiantes comprenderán los beneficios de un espacio escolar libre de perros para compartir

ÁREAS	PROCESO METODOLÓGICO
<i>LUNES</i>	
<p><i>LENGUAJE</i> (2 horas)</p>	<p>Propósito de la clase: Reconocer el uso de adjetivos y emplearlos en la elaboración de oraciones relacionadas con el lugar para vivir de los perros</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto, mediante observación de imágenes de perros en diferentes lugares</p> <p>Estructuración: Lectura dirigida “La mascota de Lolita”. Trabajo en grupo: elaboración del dibujo y escribir sus cualidades. Trabajo cooperativo... vamos a encerrar las cualidades (adjetivos) de lolita</p> <p>Práctica: Actividad colaborativa; “El perro se siente mejor en...”. Elaboración de cuadro comparativo en una cartelera , utilizando adjetivos calificativos</p> <p>Transferencia: Diálogo entre pares a partir de la exposición de los trabajos alrededor del salón.</p> <p>Valoración: cada equipo coevalúa un grupo de trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación (rejilla de valoración)</p> <p>Resumen de la clase: ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante mantener los perros en la casa?</p> <p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión.</p>
<p><i>Sociales</i> 2 horas</p>	<p>Propósito para la clase: Reconocer los deberes que tienen las personas con las mascotas</p> <p>Exploración: Lluvia de ideas acerca de los deberes que tengo con las mascotas</p> <p>Estructuración: Lectura individual “los cuidados de las mascotas”. Socialización y retroalimentación por parte de la docente</p> <p>Práctica: Rutina de pensamiento “palabra-frase-oración a nivel de grupo elaborar un cartel</p> <p>Transferencia: Socialización de la rutina de pensamiento ante el grupo</p> <p>Valoración: Proceso de coevaluación a nivel de grupo a través de rejilla valorativa</p> <p>Resumen de la clase: Preguntas dirigidas por la docente</p> <p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión.</p>

<p><i>Ética</i></p>	<p>Propósito para la clase Comprender el valor de la responsabilidad con los perros Exploración: Lluvia de ideas sobre la responsabilidad con los perros Estructuración Presentación de video https://www.youtube.com/watch?v=LGLoXK_r0zM “La responsabilidad de tener una mascota. Elaboración de frase que resuma el video, trabajo colaborativo Práctica Rutina de pensamiento “color. Símbolo, palabra” sobre una lectura que la docente entrega sobre la responsabilidad con las mascotas Trabajo colaborativo Transferencia Los estudiantes hacen marcha silenciosa para observar y analizar los trabajos realizados. Valoración. Hacen coevaluación por grupos de trabajo a través de la rejilla coevaluativa. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante ser responsables con las mascotas? Tarea.: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
MARTES	
<p><i>Matemáticas</i> (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase Comprender que es una tabla de frecuencia, para que se utiliza y como elaborarla. Exploración Rutina de pensamiento: Primera parte “Qué se” Estructuración. Práctica Explicación del tema por parte de la docente con la información obtenida en las preguntas de exploración Trabajo colaborativo. Salir contar por colores los perros que llegan a la institución y tomar nota en el cuaderno Práctica Trabajo colaborativo construcción de tablas de frecuencia con material concreto de la información obtenida(se utiliza piedras y pepas) Transferencia : Exposición y Socialización del trabajo realizado Valoración Rejilla de valoración - coevaluación en grupos. Resumen de la clase: Rutina de pensamiento segunda parte “que aprendimos” Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
<p><i>Ciencias</i> (1 hora)</p>	<p>Propósito para la clase Identificar cuales enfermedades transmiten los perros Exploración Presentación de video https://www.youtube.com/watch?v=QmDXar-MYU “Las enfermedades que transmiten los perros” Estructuración: Lectura grupal sobre las enfermedades que transmiten los perros Práctica Trabajo colaborativo. Los estudiantes elaboran un cartel informativo sobre las distintas enfermedades que transmiten los perros Transferencia: Los estudiantes hacen marcha silenciosa, circulan por el salón para observar el trabajo de sus compañeros y compartir estrategias de comprensión y organización. Valoración: cada equipo autoevalúa su trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación dados por la profesora</p>

	<p>Resumen de la clase: Preguntas dirigidas por la docente</p> <p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
<p><i>Religión</i> <i>1 hora</i></p>	<p>Propósito para la clase: Comprender que los perros forman parte de la creación y por tanto debemos agradecerle a Dios.</p> <p>Exploración: Lluvia de ideas dirigida por la docente.</p> <p>Estructuración: Lectura Bíblica realizada por la docente, con preguntas para los distintos grupos</p> <p>Práctica Elaboración de mención de honor a Dios por crear a los perros</p> <p>Transferencia Valoración: Exposición de trabajos en la pared del salón, los niños se desplazan y conocen los trabajos de sus compañeros, los valoran a través del semáforo valorativo.</p> <p>Resumen de la clase: Por medio de post-it los niños socializan lo que aprendieron en la clase.</p> <p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
	MIÉRCOLES
<p><i>Inglés</i> <i>(1 hora)</i></p>	<p>Propósito para la clase: Reconocer los nombres de las partes del cuerpo de un perro.</p> <p>Exploración: Ronda “Head, shoulders, knees and toes”</p> <p>Estructuración: Presentación de diapositivas, ejercicio de pronunciación y reconocimiento</p> <p>Práctica: Trabajo grupal vamos a jugar a ponerle las partes al perro.</p> <p>Transferencia: trabajo por parejas. Comparten el trabajo realizado y dialogan sobre la importancia de estos.</p> <p>Valoración: cada grupo autoevalúa su trabajo por medio del semáforo valorativo.</p> <p>Resumen de la clase: ¿Qué aprendimos?</p> <p>Tarea. La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
<p>LENGUAJE (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase: Elaborar pequeñas descripciones relacionadas con los perros que permanecen en la institución utilizando adjetivos.</p> <p>Exploración: Juego de adjetivos por medio de tarjetas.</p> <p>Estructuración: Lectura dirigida por la profesora “Quien es copito” Juego de preguntas</p> <p>Práctica: En parejas desarrollar la actividad describamos a nuestra mascota.</p> <p>Transferencia: Socialización del trabajo realizado</p> <p>Valoración Rejilla de coevaluación.</p> <p>Resumen de la clase: ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante tener un ambiente libre de mascotas en el colegio?</p>

	Tarea: Elaborar frases de manera creativa que inviten a cuidar y dejar los perros en casa.
JUEVES	
<i>Matemáticas</i> (2 horas)	<p>Propósito para la clase : Elaborar diagramas de barras a partir de la información de las tablas de frecuencia</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo como referente imágenes de diagramas de barras</p> <p>Estructuración: Proyección de video https://www.youtube.com/watch?v=A-hhKjr-8xc Diagramas de barras. Socialización</p> <p>Practica: En equipos de trabajo elaborar un diagrama de barras con la información obtenida en la clase anterior. Formular tres preguntas con base en la gráfica..</p> <p>Transferencia: Socialización grupal a través de la resolución de los interrogantes planteados</p> <p>Resumen de la clase: ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante que los perros mantengan en casa y no en el colegio?</p> <p>Tarea: Propuesta por los equipos de trabajo, la docente selecciona una de las propuestas.</p>
<i>Artística</i> (1 horas)	<p>Propósito para la clase: Elaborar un collage de mascotas con dibujos o recortes de periódicos</p> <p>Exploración : Presentación de diapositivas de diferentes clases de perros, preguntas dirigidas por la docente</p> <p>Estructuración: Rutina de pensamiento “veo-pienso-me pregunto” de acuerdo con las imágenes presentadas.</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo: construcción del collage</p> <p>Transferencia: Presentación del trabajo mediante marcha silenciosa</p> <p>Valoración co evaluación entre grupos</p> <p>Resumen de la clase: ¿Qué aprendimos?</p> <p>Tarea. La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
<i>Sociales</i> (2 horas)	<p>Propósito para la clase: Identificar los derechos que tienen los perros</p> <p>Exploración: Lluvia de ideas a nivel grupal</p> <p>Estructuración: Presentación de video: https://www.youtube.com/watch?v=ZqS2wv313-l “Derechos de los perros”</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo. Desarrollo de rutina de pensamiento “Color – símbolo e imagen” en una cartelera</p> <p>Transferencia: Cada equipo pega su trabajo en el puesto. Los equipos rotan para observar el trabajo de los compañeros.</p> <p>Valoración: Durante el recorrido los equipos coevalúan el trabajo de los otros teniendo en cuenta los criterios de la rejilla de valoración.</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante reconocer los derechos de los perros?</p> <p>Tarea. La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión.</p>

VIERNES	
<i>Matemáticas</i> (1 hora)	<p>Propósito para la clase : Proponer preguntas a partir de la observación de diagramas de barras</p> <p>Exploración Lluvia de ideas teniendo en cuenta el tema trabajado en sesiones anteriores</p> <p>Estructuración Los niños de manera grupal conceptualizan los conceptos trabajados a través de la rutina de pensamiento “SQA”</p> <p>Práctica En equipos de trabajo formulan preguntas a partir de la información contenida en distintos diagramas de barras, que la docente a entregado en fotocopias</p> <p>Resumen de la clase Se hace el resumen de la clase con la segunda parte de la rutina de pensamiento SQA.</p> <p>Tarea: Propuesta por los equipos de trabajo, la docente selecciona una de las propuestas.</p>
<i>Proyectos</i> (1 horas)	<p>Propósito para la clase Dar soluciones a la problemática presentada</p> <p>Exploración lluvia de ideas por parte de los estudiantes dirigida por la docente.</p> <p>Estructuración Rutina de pensamiento “palabra – frase – oración” en base a las posibles soluciones que dan los estudiantes</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo. Desarrollo de Rutina de pensamiento “palabra – frase – oración” en base a las posibles soluciones que dan los estudiantes transferencia Presentación del trabajo mediante marcha silenciosa</p> <p>Valoración co evaluación entre grupos</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante brindar una solución a los problemas? ¿Toda situación problema tiene una solución?</p> <p>Tarea. La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>
<i>Lenguaje</i> (2 horas)	<p>Propósito para la clase Presentación de la propuesta de sensibilización a todos los miembros de la comunidad</p> <p>Los estudiantes exponen los trabajos de tarea (frases alusivas a la importancia de dejar los perros en casa). Socializan cada una de las frases y se procede a exponerlas a los alrededores de la institución, con el fin de que todas las personas las conozcan, las lean y se sensibilicen sobre el problema presentado.</p> <p>Espacio de dialogo con los estudiantes para</p>

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Con las actividades propuestas se logró crear conciencia en los estudiantes de la Institución Educativa Departamental San Antonio sede Páramo Bajo sobre la importancia de dejar los perros en casa, ya que ocasionan diferentes problemas en el colegio, como lo es quitarles la comida a los niños, transmitirles enfermedades, morderlos o lastimarlos; al igual que los perros se ven enfrentados a riesgos y maltratos por parte de toda la comunidad.

La estrategia de sensibilizar por medio de carteles en distintos puntos del colegio fue satisfactoria para los estudiantes ya que se sintieron contentos al ver sus trabajos expuestos y apreciados por los demás compañeros.

UNIDAD DE APRENDIZAJE

“LAS BASURAS EN PÁRAMO BAJO” (Docente Tres)

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Con mis estudiantes de los grados sexto a once salimos a realizar un recorrido a las afueras de las aulas, patio central y alrededores de la institución con el fin de que observaran las basuras que encontraban por dónde íbamos pasando. Después de terminado el recorrido nos dispusimos a pasar al salón de clase, ya estando en el aula, oriente que mediante la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto, explicaran lo que habían observado. Se les pidió que lo escribieran y luego se socializo con un tiempo de 5 minutos.

Lo que más afirmaron reiterativamente los estudiantes de que “VEO” fue:

- Veo basura
- Veo pasto seco con papeles botados
- Veo piedras con papeles
- Veo una cancha de micro y en sus escaleras basura
- Veo matas y a sus alrededores basura
- Veo un parque con basura

Finalizada esta parte de la rutina procedí a preguntar que “PIENSO” a cerca de lo que observaron y esto fue lo más reiterativo que dijeron los estudiantes:

- Porque botan la basura estando las canecas cerca
- Si hay tantas canecas porque no echar la basura en ellas
- Si botamos la basura, será porque nos falta educación
- Que hacer para que no voten la basura
- Que hacer para que depositen la basura en las canecas

Al finalizar esta parte de la rutina se les preguntó a algunos estudiantes de porque afirmaban eso, que los lleva a afirmar esto o aquello. Después se les orienta a

realizar la última parte de la rutina de pensamiento respecto a ¿QUÉ ME PREGUNTO? de lo observado y ellos afirmaron en su gran mayoría lo siguiente:

- ¿Por qué no somos capaces de depositar la basura en su puesto?
- ¿Por qué somos tan cochinos?
- ¿Qué pensamos cuando tiramos la basura?
- ¿Cuánta basura produce el colegio?
- ¿Quiénes tiran más basura primaria o secundaria?
- ¿Será que nos gusta vivir entre las basuras?

Cuando se terminó la socialización de la rutina de pensamiento se les pregunto qué pensaban de este problema; algunos afirmaban que las basuras contaminaban las aguas que iban al embalse del Neusa, otros decían que por estar en zona de páramos era más grave la contaminación ya que aquí era donde nacía el agua, por lo que repercutiría en un problema más grave.

DETERMINACIÓN DE RECURSOS

Después se les pregunta a los estudiantes que si esta problemática de las basuras las podríamos trabajar como tema en matemáticas y contabilidad y ellos dijeron que si y ellos propusieron los siguientes temas:

Saberes convocados propuestos por los estudiantes

CONTABILIDAD: El costo que tiene llevar la basura al botadero, si se recicla cuánto dinero se podría ganar.

MATEMATICAS: La masa de la basura producida en la institución, el volumen de la basura producida día a día, conversión de unidades de volumen y masa, datos estadísticos de la basura producida por días, con graficas de barras y pastel.

- tabletas
- balanza
- cuadernos
- lápices
- calculadora
- recipiente cubico

CONFORMACIÓN DE EQUIPOS

Con cada uno de los grados se conformó unos grupos aproximadamente entre cuatro y cinco estudiantes con sus respectivos líderes en cada grupo encargados de dirigir las actividades asignadas

ESTRUCTURACIÓN DE APRENDIZAJE

(PLANEACIÓN DE CLASE) El docente realiza la planeación teniendo en cuenta los contenidos propuestos por los estudiantes.

Eje integrador: las basuras

Problema: contaminación con las basuras

METAS

Meta cognitiva: los estudiantes a través del tema de las basuras desarrollen conceptos matemáticos y de contabilidad y los pongan en práctica.

Meta social: los estudiantes vean la importancia del cuidado y preservación del medio ambiente.

GRADOS	ÁREAS	PROCESO METODOLÓGICO
SEXTO	CONTABILIDAD (1 hora)	<p>Propósito para la clase. Comprender el daño que hacen las basuras al medio ambiente y sensibilizar a los estudiantes a no tirar basuras.</p> <p>Exploración el docente les cuenta sobre los problemas que tiene Bogotá con las basuras, la cantidad que produce y el problema de los rellenos sanitarios que ya no dan abasto.</p> <p>Estructuración: por grupos de estudiantes se medirá el volumen de basura recolectada diariamente,</p> <p>Práctica se realiza el trabajo colaborativo de pesar la basura y determinar cuánto cuesta llevarla.</p> <p>Transferencia: Los estudiantes pasan por los diferentes grupos para compartir estrategias de trabajo.</p> <p>Valoración: cada equipo realiza su autoevaluación de su trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación establecidos (colaboración y trabajo en equipo)</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante no botar las basuras?</p> <p>Tarea. Recolectar las basuras en las casas</p>
SEPTIMO	CONTABILIDAD (1 hora)	<p>Propósito para la clase. Comprender el daño que hacen las basuras al medio ambiente y sensibilizar a los estudiantes a no tirar basuras.</p> <p>Exploración: el docente les cuenta sobre los problemas que tiene Bogotá con las basuras, la cantidad que produce y el problema de los rellenos sanitarios que ya no dan abasto.</p> <p>Estructuración: por grupos recolectar la basura de cada día y empacarla en lonas</p> <p>Práctica: se realiza el trabajo colaborativo de pesar la basura y determinar cuánto cuesta llevarla.</p> <p>Transferencia: Los estudiantes pasan por los diferentes grupos para compartir estrategias de trabajo.</p> <p>Valoración: cada equipo realiza su autoevaluación de su trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación establecidos (colaboración y trabajo en equipo)</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante no botar las basuras?</p> <p>Tarea. Recolectar las basuras en las casas</p>
OCTAVO	Matemáticas (2 hora)	<p>Propósito para la clase hallar la masa y volumen de las basuras de cada día de la semana</p> <p>Exploración: manipulación de la balanza y del recipiente donde iban a hallar el volumen de las basuras</p> <p>Estructuración: Escribir sobre la importancia de no votar las basuras y el cuidado del medio ambiente</p> <p>Práctica: Trabajo colaborativo. Pesar las basuras de cada día luego hallar el volumen de éstas día por día</p> <p>Transferencia: presentación de los resultados obtenidos en la practica</p> <p>Valoración: auto evaluación de cada uno de los estudiantes de acuerdo al trabajo realizado y lo aprendido en la actividad</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente?</p> <p>Tarea. Averiguar cuanta basura producen en la casa día por día</p>
NOVENO	MATEMATICAS (2 hora)	<p>Propósito para la clase hallar la masa y volumen de las basuras de cada día de la semana</p> <p>Exploración manipulación de la balanza y del recipiente donde iban a hallar el volumen de las basuras</p> <p>Estructuración. Escribir sobre la importancia de no votar las basuras y el cuidado del medio ambiente</p> <p>Práctica Trabajo colaborativo. Pesar las basuras de cada día luego hallar el volumen de éstas día por día</p> <p>Transferencia presentación de los resultados obtenidos en la practica</p> <p>Valoración auto evaluación de cada uno de los estudiantes de acuerdo al trabajo realizado y lo aprendido en la actividad</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente?</p>

		Tarea. Averiguar cuanta basura producen en la casa día por día
DECIMO	MATEMATICAS (2 horas)	<p>Propósito para la clase: hallar la masa de las basuras, el volumen y presentar estos resultados en graficas estadísticas</p> <p>Exploración manipulación de la balanza, el recipiente done iban a medir el volumen y las gráficas de barras</p> <p>Estructuración la masa, el volumen y la representación de graficas de barras</p> <p>Practica Trabajo colaborativo, realizar la pesa de las basuras día por día y luego hallarle el volumen y por ultimo esos datos expresarlos en una gráfica de barras</p> <p>Transferencia cada uno de los grupos compartía los resultados para encontrar errores o aciertos en cada una de las actividades</p> <p>Valoración cada uno de los alumnos realiza su auto evaluación de su desempeño en la actividad teniendo en cuenta su participación y colaboración en la actividad</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante no tirar las basuras?</p> <p>Tarea realizar una sensibilización en cada una sus casas por el cuidado del medio ambiente</p>
ONCE	MATEMATICAS (2 horas)	<p>Propósito para la clase: hallar la masa de las basuras, el volumen y presentar estos resultados en graficas estadísticas</p> <p>Exploración manipulación de la balanza, el recipiente done iban a medir el volumen y las gráficas de barras</p> <p>Estructuración la masa, el volumen y la representación de graficas de barras</p> <p>Practica Trabajo colaborativo, realizar la pesa de las basuras día por día y luego hallarle el volumen y por ultimo esos datos expresarlos en una gráfica de barras</p> <p>Transferencia cada uno de los grupos compartía los resultados para encontrar errores o aciertos en cada una de las actividades</p> <p>Valoración. Cada uno de los alumnos realiza su auto evaluación de su desempeño en la actividad teniendo en cuenta su participación y colaboración en la actividad</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante no tirar las basuras?</p> <p>Tarea realizar una sensibilización en cada una sus casas por el cuidado del medio ambiente</p>

RESULTADOS ESPERADOS

En los grados sexto y séptimo, en el área de matemáticas se pretende que los estudiantes realicen unos cálculos aproximados de lo que cuesta llevar la basura a sus respectivos lugares de acopio y también que haya una concientización de no tirar la basura ya que esta contamina el medio ambiente.

En los grados octavo y noveno se pretende que los alumnos hallen la masa y el volumen de la basura y también que haya una concientización de no tirar la basura ya que esta contamina el medio ambiente.

En los grados decimo y once se pretende que los alumnos hallen la masa, volumen de las basuras producidas en la institución, y esos datos los representen en graficas de barras; pero además que se cree una cultura por el cuidado del medio ambiente ya que las basuras son el principal foco de contaminación de los ríos y embalses.

(Docente 4 Gustavo)

UNIDAD DE APRENDIZAJE

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

- Para identificar el problema se lleva a los estudiantes a observar la huerta escolar existente en la institución, con el objetivo de determinar las posibles problemáticas que se está presentando y formular algunas preguntas que pueden ser de ayuda para poder darle una solución. Para ello se desarrollará la rutina de pensamiento **VEO, PIENSO, PREGUNTO**, de manera individual para organizar de manera eficaz las ideas del estudiante.
- Una vez los estudiantes estén en el aula de clase se hará una socialización de las preguntas que surgieron y se determinará cual es la más apropiada y la más motivante para el trabajo durante las sesiones de clase.

SABERES CONVOCADOS POR LOS ESTUDIANTES.

Según el problema detectado en la huerta escolar, los estudiantes proponen los siguientes saberes que se convocan desde las diferentes áreas que será el insumo para desarrollar la planeación de la semana:

- Matemáticas: área, perímetro, multiplicación de decimales, unidades de medida.
- Ciencias naturales: la nutrición y crecimiento de las plantas, la fotosíntesis
- Ciencias Sociales: el clima, los pisos térmicos.
- Lengua castellana: los conectores, el informe.
- Inglés: los vegetales
- Tecnología e informática: utilización de los motores de búsqueda para obtener

- información

CONFORMACIÓN DE EQUIPOS

- Después de haber identificado el problema se procede a la conformación de los equipos para el trabajo durante las sesiones.
- Los estudiantes deben establecer sus propias reglas de trabajo, y elegir sus roles (coordinador, relator, utilero-vigia del tiempo) firmando sus respectivos compromisos para la eficaz labor durante del desarrollo de la situación problema.
- Socialización ante todo el grupo de las reglas y los compromisos adquiridos.

DETERMINACIÓN DE RECURSOS

(RECURSOS)

- Los estudiantes mediante el dialogo al interior del grupo determinará cuales recursos necesita para poder resolver la situación problema planteada anteriormente y reflexionarán la pertinencia de cada uno de estos.
- Los estudiantes socializarán lo pensado con el docente, quien los direccionará para que no quede ninguno por fuera que pueda ser indispensable más adelante.

ESTRUCTURACIÓN DE APRENDIZAJE

(PLANEACIÓN DE CLASE) El docente realiza la planeación teniendo en cuenta los contenidos propuestos por los estudiantes

Eje integrador: Productividad en la huerta escolar

Problema ¿Por qué la huerta escolar no es tan productiva?

Meta cognitiva: los estudiantes comprenderán las razones de la falta de productividad en la huerta escolar, vista de manera trasversal desde las diferentes áreas.

Meta social: Los estudiantes comprenderán la importancia del cuidado de la huerta escolar como eje de construcción de conocimientos.

ÁREAS	PROCESO METODOLÓGICO
Martes	
Lengua castellana (2 hora)	<ul style="list-style-type: none"> • IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA • SABERES CONVOCADOS POR LOS ESTUDIANTES • CONFORMACIÓN DE EQUIPOS • DETERMINACIÓN DE RECURSOS
Ciencias (2 hora)	<p>Propósito para la clase: comprender algunos factores de crecimiento de las plantas.</p> <p>Exploración: Presentación de video https://www.youtube.com/watch?v=npNCzchvXTQ</p> <p>Estructuración: Trabajo individual. Lectura ¿la nutrición de la plantas?”</p> <p>Práctica: Trabajo colaborativo. Discusión sobre lo comprendido en la lectura. Juego interactivo para consolidar las comprensiones. Link: http://nea.educastur.princast.es/repositorio/RECURSO_ZIP/1_belenfer_autoeva_plantas/Hop%20potatoes/nutricion.htm</p> <p>Transferencia: En los equipos de trabajo los estudiantes reflexionarán haciendo un escrito corto sobre la relevancia de lo visto en clase para tratar de comprender la falta de productividad de la huerta escolar en la institución.</p> <p>Valoración: Cada equipo autoevalúa su trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación establecidos al inicio de la sesión.</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Nos sirve de algo para tratar de entender la falta de productividad de la huerta escolar?</p> <p>Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente, orientada por el docente.</p>
sociales (2 hora)	<p>Propósito para la clase: Identificar cual es el clima que predomina en la vereda.</p> <p>Exploración: Rutina 3,2,1 Teniendo como referente imágenes de diferentes climas del territorio colombiano.</p> <p>Estructuración: lectura del clima de territorio colombiano.</p> <p>Práctica trabajo colaborativo. Búsqueda en internet sobre el clima de la vereda y elaboración de un cartel con los aspectos que pueden afectar la productividad de la huerta escolar.</p> <p>Transferencia: Marcha silenciosa, por los carteles de los compañeros para retomar información que puede ser valiosa para el grupo.</p> <p>Valoración: se hace el proceso de autoevaluación de cada miembro del grupo y coevalua a otro equipo según los criterios establecidos al principio de la sesión</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Nos sirve de algo para tratar de entender la falta de productividad de la huerta escolar?</p> <p>Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente, orientada por el docente.</p>

MIÉRCOLES	
<p>Castellano (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase: Reconocer la estructura del informe y elaboración de uno sobre la huerta escolar</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto teniendo como referente una imagen de un informe escrito</p> <p>Estructuración: Trabajo individual (lectura <i>Qué es un informe</i> y ejemplo de elaboración)</p> <p>Práctica: Trabajo colaborativo (Elaboración de un informe teniendo en cuenta el ejemplo; primero se reconstruirá oralmente lo observado en la huerta y la problemática planteada por todos los estudiantes, Luego se hará una primer versión de un informe que dé cuenta del problema detectado y que se propone para resolverlo)</p> <p>Transferencia: Intercambio de informes entre los integrantes de cada equipo para lectura y escribir sugerencias. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirven los informes escritos en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar? Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente.</p>
<p>Sociales (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase: reconocer la importancia de los pisos térmicos en la producción de plantas en la huerta escolar</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento 3 2 1 teniendo como referente la imagen de los pisos térmicos.</p> <p>Estructuración: Trabajo individual, lectura de los pisos térmico, y desarrollo de pequeño taller.</p> <p>Práctica: Trabajo colaborativo: búsqueda en internet sobre información de plantas de páramo (hortalizas, verduras) y elaboración de cartelera con las especies más adecuadas teniendo en cuenta el piso térmico en el que estamos.</p> <p>Transferencia: Socialización de las carteleras producto de la investigación en internet. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirven lo visto de los pisos térmicos en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar? Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente.</p>

<p>Matemáticas (1 hora)</p>	<p>Propósito para la clase: comprender como hallar el área de un rectángulo y la utilidad de esta para la distribución de los surcos en la huerta escolar.</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento 3, 2, 1 tenido como referente la pregunta ¿nos servirá hallar el área de rectángulo para nuestra problemática?</p> <p>Estructuración: Trabajo individual: solución de ejercicios para hallar el área de un rectángulo en diferentes contextos.</p> <p>Practica: Trabajo colaborativo: desarrollo de una situación simulada donde, tendrán que hallar el área y determinar la medida de los surcos, levantando su respectivo plano en una hoja.</p> <p>Transferencia: Socialización del trabajo realizado sobre el plano con la distribución de los surcos de la huerta. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirve hallar el área de un rectángulo en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar? Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente.</p>
JUEVES	
<p>Matemáticas (2 horas)</p>	<p>Propósito para la clase: comprender como hallar el área de un rectángulo y la utilidad de esta para la distribución de los surcos en la huerta escolar.</p> <p>Exploración: Video: https://www.youtube.com/watch?v=ySD91Sx84Iw</p> <p>Estructuración: Trabajo individual: salir a la huerta y con el metro tomar las medidas reales de la huerta para poder hallar el área y levantar el plano de los surcos.</p> <p>Practica: Trabajo colaborativo: hallar el área real de la huerta escolar y determinación de la medida de los surcos teniendo en cuenta el espacio por donde se va caminar entre surco, levantamiento del plano con escala de 1cm equivalente a 1 m.</p> <p>Transferencia: Marcha silenciosa para observación de los trabajos de los compañeros, y postura de sugerencias para mejorar el trabajo. Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirve hallar el área de un rectángulo en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar? Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente..</p>
<p>Castellano</p>	<p>Propósito para la clase: comprender la importancia de los conectores</p>

(2 horas)	<p>para la redacción de un informe.</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo una oración con redacción deficiente sin uso de conectores</p> <p>Estructuración Trabajo individual: lectura de lista de conectores y elaboración de un párrafo donde implemente algunos de ellos.</p> <p>Práctica: Trabajo colaborativo: revisión de la primera redacción del informe, para corregir la redacción teniendo en cuenta el uso de conectores.</p> <p>Transferencia Intercambio de informe corregido con otro grupo el cual le dará sugerencias para mejorarlo.</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirven los conectores en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar?</p> <p>Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente.</p>
Ciencias (1 hora)	<p>Propósito para la clase: Comprende la fotosíntesis como proceso biológico para la elaboración de sabia.</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento veo pienso pregunto teniendo como referente fotografías de la hoja de una planta.</p> <p>Estructuración: En los equipos de trabajo se observará el proceso de la fotosíntesis en el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=2wDILmxO_4w</p> <p>Práctica: Trabajo colaborativo. Toma de apuntes sobre el video y análisis de esta en la realidad de nuestra plantas de la huerta. ¿Qué está pasando? ¿Por qué no crecen las plantas?</p> <p>Transferencia: Cada equipo socializa sus análisis con el resto del grupo, y se haciendo un análisis de cada intervención con respecto a la problemática planteada.</p> <p>Valoración: Durante el recorrido los equipo coevaluan el trabajo de los otros teniendo en cuenta los criterios de evaluación (presentación, claridad)</p> <p>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirve lo visto de la fotosíntesis en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar?</p> <p>Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente.</p>
VIERNES	
Matemáticas (2 horas)	<p>Propósito para la clase: Poner en práctica el área de un rectángulo en la huerta escolar.</p> <p>Exploración: Se hará un breve resumen de lo trabajado hasta el momento determinado el grado de asertividad de las actividades programada, para resolver la problemática detectada en la huerta.</p> <p>Practica: Trabajo colaborativo: Teniendo en cuenta el plano levantado con</p>

	<p><i>medidas reales de la huerta, a los estudiantes se les asignará un surco que deberán medir y elaborar donde aplicarán los conceptos construidos hasta el momento en la clase de matemáticas.</i></p> <p>Transferencia: <i>Marcha silenciosa para observación de los trabajos de los compañeros, y postura de sugerencias para mejorar el trabajo.</i> <i>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Para qué nos sirve hallar el área de un rectángulo en la problemática de la falta de productividad de la huerta escolar?</i> <i>Tarea: los estudiantes propondrán la tarea que consideren conveniente..</i></p>
<p><i>Castellano (2 horas)</i></p>	<p>Propósito para la clase: <i>Elaboración de un informe sobre el proceso de resolución de la problemática ¿Por qué nuestra huerta no es productiva?</i></p> <p>Exploración: <i>Rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto teniendo como referente la primera versión del informe.</i></p> <p>Estructuración: <i>Trabajo individual (lectura de la primera versión de informe y análisis de los aspectos que se deben incluir una vez terminada la secuencia)</i></p> <p>Práctica: <i>Trabajo colaborativo (Elaboración del informe de resultados de la investigación. Primero se reconstruirá oralmente lo trabajado desde la detección de la problemática, lo aportado desde cada área, las actividades realizadas etc. hasta las conclusiones de la resolución del problema por todos los estudiantes, Luego se redactará el informe que dé cuenta de todo lo realizado para para resolverlo.</i></p> <p>Transferencia: <i>Revisión del informe por el docente y asignación de sugerencias.</i> <i>Resumen de la clase ¿Qué aprendimos? ¿Por qué nuestra huerta no es productiva?</i></p>

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:

Los resultados de la investigación producto de la situación problema planteada con los estudiantes, se expresarán 2 actividades grandes las cuales evidenciarán el grado de comprensión que se generó una vez aplicada la metodología ABP.

El primero es la estructuración de los surcos de la huerta teniendo en cuenta medidas exactas trabajadas desde matemáticas con temas como áreas, unidades de medida, multiplicación de decimales.

El segundo es la elaboración del informe final de la investigación, donde se hará un texto organizado y coherente que dé cuenta de todo lo trabajado para poder comprender los factores

que impiden la productividad en la huerta escolar y las acciones que se realizaron para poder darle respuesta.

Evaluación:

La implementación de la metodología ABP en el aula de clase fue todo un desafío, pues implicaba romper con las estructuras que habían acompañado mis prácticas de aula desde hacía muchos años y adentrarme en terrenos hasta ahora inexplorados donde el docente ya no era el centro de la labor educativa. Esta metodología me pareció fabulosa en la medida que los mismos estudiantes eran los que proponían las situaciones problemas que se iban a abordar durante la unidad de aprendizaje. Es este punto los estudiantes a través de la rutina de pensamiento arrojaban preguntas muy valiosas pero desafortunadamente apuntaban hacia varios puntos, por lo que fue necesario que el docente las organizara por núcleos comunes para intentar generar una pregunta que abarcara todos los aportes de los niños. Gracias a la organización los niños pudieron obtener la pregunta ¿por qué la huerta no es productiva?, la cual daba lugar para ser abordada desde las diferentes materias del currículo.

Otro aspecto fundamental que fue muy potente en términos de la investigación, fue el hecho que los estudiantes eran los que proponían los núcleos temáticos, lógicamente requería que el docente hubiera estudiado con antelación las mallas curriculares para determinar su relevancia. Fue realmente algo sorprendente ya que los niños sugerían temáticas bastante acertadas de acuerdo al problema encontrado.

Algo que fue necesario re direccionar fue el trabajo en equipo ya que los estudiantes al no estar acostumbrados generaban mucho desorden y no cumplían con los roles asignados. Para esto se pensó, que para futuras sesiones los monitores lleven un registro basado en una matriz para evaluar la parte comportamental del equipo para que puedan rendir óptimamente. Pasados los días y el trabajo constante en equipo, llevó a los estudiantes a acoplarse a la nueva metodología observándose mayor responsabilidad en cada uno de los roles, así como perseverancia para realizar la socialización y entrega del producto de la mejor manera.

Sin duda había aspectos negativos principalmente en la disciplina, pero se espera que con el transcurso de las clases se genere el hábito de trabajar desde la metodología ABP como estrategia para hacer visible el modelo pedagógico social cognitivo en las aulas de clase de la institución.

7.1 CICLOS DE REFLEXIÓN DE CADA AULA

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

(Docente Uno)

MOMENTOS SIGNIFICATIVOS EN MI PRACTICA DE AULA

Realizó esta reflexión, para precisar los momentos que pueden considerarse más significativos a lo largo del recorrido de intervención y reflexión sobre las prácticas en el aula, que se han hecho a lo largo de la maestría; referidos al propósito de mi trabajo, las estrategias de enseñanza, las planeaciones de clase, la evaluación de estudiantes, la evaluación de enseñanza, y la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo evidenciada en la implementación del trabajo colaborativo, la evaluación formativa y las situaciones contextuales.

El propósito de mi trabajo en el aula cuando inicié a la Maestría, era transmitir ordenadamente los contenidos de los libros de texto para que los estudiantes los memorizaran, y así mediante la asimilación de los contenidos de las distintas asignaturas por parte de ellos buscaba la retención de estos para que los expresaran adecuadamente en el momento del examen. Si los expresaban según mis expectativas sentía satisfacción porque creía que el propósito se había cumplido. Pretendía llenar los cuadernos con ejercicios mecánicos (multiplicaciones, divisiones, sumas, restas y copiados); esta concepción era generada tal vez porque pensaba que la calidad de la educación se media en lo que esté consignado en el cuaderno y la cantidad de hojas empleadas en distintas actividades. Muchas veces observaba los cuadernos de otras escuelas para mirar en qué temática iban y determinar si los estudiantes a mi cargo estaban atrasados o adelantados. El propósito de mi trabajo en el aula era propio de “la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 2002, p. 3).

Las primeras reflexiones que realice se caracterizaron en analizar por qué los estudiantes no piensan, surgieron interrogantes como: ¿será que los estudiantes les da pereza pensar?, ¿será que por su cultura rural se les dificulta pensar? O ¿será que el propósito de mi trabajo en el aula que estoy teniendo en cuenta no esta generando procesos de pensamiento en los estudiantes? Entonces al leer los planteamientos de Vygotsky citado por Cole M, (1926) dice que es “fundamental en el proceso de desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y emocional del individuo, la influencia del contexto y la interacción que de éstos se genere” (p.136). De Freinet citado por (Melan, 2008, p. 147) que plantea que “no es suficiente la creación de nuevas metodologías. El proceso de crítica de lo existente y de creación de lo nuevo debe partir de una

actitud metodológica innovadora: es la actitud cooperativa y socializante” Y en relación a matemáticas de (D’Amore, Godino y Fandiño, 2008) que el conocimiento matemático no es una réplica objetiva de una única realidad externa al sujeto, sino una construcción personal y social de significados, el resultado de una evolución histórica, un proceso cultural en permanente desarrollo, situado en un contexto específico”; y de (Santos T. 2014 p. 3) que “aprender matemáticas va más allá que el estudiante domine un conjunto de reglas, algoritmos, formulas o procedimientos para resolver listas de problemas rutinarios. Involucra problematizar o cuestionar la tarea o situación, pensar distintas maneras de comprender o resolver un problema”. Llegue a reflexionar que un aspecto que influía para que los estudiantes no piensen es la manera como asumía los propósitos de enseñanza en el aula caracterizados por la memorización de conceptos. Fue así como surgió la necesidad de leer el PEI para determinar cuál era el modelo pedagógico institucional, y, si desde su teoría tenía como propósito de enseñanza generar procesos de pensamiento en los estudiantes y así establecer si los propósitos de mis prácticas de aula eran coherentes con lo establecido en el PEI y con la generación de espacios para que los estudiantes pensarán. De esta lectura pude establecer que La Institución Educativa estipula en el PEI la existencia del modelo pedagógico social cognitivo, el cual (Patiño, J. 2006, p. 18);

Se tiene que reconocer al estudiante como actor protagónico de su propio proceso de aprendizaje y en la búsqueda del desarrollo máximo de sus capacidades, intereses, motivaciones y expectativas, condiciones de tipo individual pero que se logran potenciar gracias al trabajo colectivo en una relación horizontal estudiante docente en la práctica del aula, y también desde el reconocimiento de que son los estudiantes quienes realizan su aprendizaje a medida que experimentan su propios conocimientos y trabajen en forma colaborativa para solucionar problemas de su entorno.

Al comparar mi práctica de aula con la teoría del modelo pedagógico institucional pude establecer mediante diarios de campo que mis practicas generalmente se desarrollan bajo los parámetros del modelo tradicional obviando los lineamientos teóricos de dicho modelo; por ello se puede decir, que se desaprovechan los beneficios que éste ofrece a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que mi propósito no debía girar entorno únicamente a la memorización de conceptos sino que debía promover espacios en el aula para que los niños a partir de situaciones contextuales generen sus propios procesos de aprendizaje. En relaciona lo anterior (Freire, 2002, p. 3) plantea que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción” por esta razón es fundamental para la enseñanza tanto del área de matemáticas como de las demás áreas tomar como referente de aprendizaje aspectos relacionados con el contexto que permita integrar las áreas del conocimiento.

Lo que me motivo a cambiar según los registros de los diarios de campo es que mi propósito de enseñanza ya no convierte el aula en un espacio para memorizar conceptos, sino que el aula de clase ha empezado a caracterizarse por la sensación de que lo está ocurriendo allí es

importante, y por la creencia que el aula de clases es un lugar donde los estudiantes valoran el aprendizaje y el trabajo realizado, donde mi actitud y la de los estudiantes es de respeto, colaboración, trabajo en equipo, escucha y comunicación asertiva que generan expectativas sobre lo que se va a enseñar y se va a aprender

Después de hacer un acercamiento a los planteamientos de los autores los cuales generaron reflexión frente a los propósitos de mi práctica de aula puedo afirmar que inició un proceso de transformación en las estrategias de enseñanza que utilizaba al ingresar a la maestría en relación a las que ahora implemento, antes todo el proceso de enseñanza se basaba en la memorización de conceptos por parte de los estudiantes, quienes copiaban en el cuaderno el concepto y un ejemplo del tema a trabajar para luego hacer ejercicios similares al ejemplo que les había explicado, no me interesaba que los estudiantes hicieran visible sus pensamientos previos en relación a un concepto y mucho menos que trabajaran en equipos porque se generaba ruido al momento que los estudiantes dialogaban. Un momento significativo que dio inicio a la transformación de mis prácticas de aula fue cuando inicié el proceso de apropiación del modelo pedagógico social cognitivo evidenciado mediante la implementación en el aula de la estrategia ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).

Teniendo en cuenta que la teoría del modelo pedagógico plantea como uno de los pilares las situaciones contextuales como “retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad y que el tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral”. (Flórez Ochoa 1999, p. 50) Y la metodología ABP según (Barrows, H 1986. p. 4) “el aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”; organicé un recorrido por los baños y por la planta de tratamiento de agua para que los niños observaran y registraran su observación mediante la rutina de pensamiento “veo, pienso, pregunto” y así hacer que los estudiantes identificaran la situación problema de desperdicio de agua en la escuela. En ese momento me di cuenta que niños de grado segundo hacían afirmaciones y planteaban preguntas como ¿Cuántos litros de agua se desperdician en una semana al dejar la llave abierta?, ¿Qué podemos hacer para que el agua no se riegue?, ¿Cómo se puede arreglar las llaves?, ¿Cuántos litros se riegan en una hora? Preguntas como estas me permitieron comprender que los estudiantes poseen habilidades para generar preguntas que pueden originar procesos de investigación relacionados con situaciones del contexto y que pueden ser asumidas desde las diferentes áreas del saber. Continuando con la puesta en escena de otro de los pilares del modelo, el trabajo colaborativo que además es un elemento del ABP. Los estudiantes organizaron equipos y concertaron las normas que direccionarían el trabajo al interior del equipo. Cada equipo planteó los contenidos que desde cada área del saber podían asumir para estudiar el problema de desperdicio de agua. Fue interesante ver como desde el área de matemáticas propusieron medir cuánta agua se desperdiciaba en una hora y los datos representarlos en gráficas. Esto me permite reconocer que “los estudiantes necesitan problematizar los contenidos en sus experiencias de aprendizaje.

Problematizar implica que los estudiantes conceptualicen a las matemáticas como un conjunto de dilemas que necesitan ser representados, analizados y resueltos a partir del empleo de recursos matemáticos” (Santos T. 2014 p. 1).

Las sesiones planeadas en el área de matemáticas referidas al desperdicio de agua me motivaron al cambio de mis practicas porque logre que mis estudiantes se involucraran cognitiva y activamente en las actividades planeadas que tenían la intención de generar interacción entre ellos para proponer preguntas, respuestas, acciones, reacciones, creaciones y pensamientos con un nivel de profundidad que me sorprendieron y me motivaron por continuar con la planeación e implementación de actividades similares. Otro aspecto que me motivo fue que implemente el trabajo colaborativo, donde se evidencio según las guías de observación que los estudiantes proponían las normas a tener en cuenta al interior del equipo y asignaron roles y los asumieron con responsabilidad. En este sentido fue gratificante para mi labor ver como el clima de aula gracias al trabajo colaborativo se empezó a caracterizar por las manifestaciones de seguridad, compromiso, respeto y participación de los estudiantes por el desarrollo de las tareas propuestas.

De la misma manera que cambio el propósito de mi trabajo en el aula y las estrategias de enseñanza, las planeaciones también tuvieron cambios significativos. Mis planeaciones al entrar a la maestría cuando las hacia porque no siempre planeaba eran simplemente un formato que diligenciaba teniendo en cuenta los temas de los libros compuesto por objetivo, actividades y recursos carente de análisis de cada uno de estos elementos. Ahora mis planeaciones buscan evidenciar mediante la metodología ABP implementada en el aula la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo. Mis planeaciones nacen de la identificación de una situación contextual y de los contenidos que plantean los estudiantes para asumir la situación identificada; aun es un formato pero ahora gracias a los aportes teóricos de Pedro Gómez que contribuyeron a modificar la planeación de mis prácticas en el aula realizo el análisis didáctico. Este análisis según Gómez P, 2007, p. 1) “está compuesto por cuatro análisis: (a) análisis de contenido, (b) análisis cognitivo, (c) análisis de instrucción y (d) análisis de actuación”. Los análisis que plantea el autor “tienen un objetivo común: contribuir al diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas. Inicie por implementar el análisis didáctico a la planeación de la unidad de aprendizaje “protejo el agua” referida al objeto matemático “el perímetro” programada para 3 sesiones, realizada en el primer semestre del año 2017. De este análisis logre determinar que la dimensión conceptual del objeto matemático el perímetro no solamente tiene relación con el pensamiento métrico y sistemas de medidas sino que durante el trabajo en el aula puede ser representado en varios registros semióticos relacionados con los otros pensamientos matemáticos, además logre analizar las distintas representaciones del perímetro para identificar y organizar su multiplicidad de significados. De ahí que se ratifica “que los pensamientos como están agrupados en el ministerio sean independientes, por el contrario es difícil separarlos, los pensamientos se deben ver de forma dinámica” Carlos Vasco, 2014. De igual manera logre identificar las habilidades cognitivas que pretendía que los estudiantes desarrollaran durante la implementación

de las tres sesiones, la intencionalidad de los materiales y recursos empleados y los desempeños que pretendía que alcanzaran los estudiantes.

Aunque el análisis didáctico lo propone Pedro Gómez para el área de matemáticas tengo como propósito hacer los ajustes pertinentes para implementarlo a las planeaciones de las otras áreas y así generar análisis a cada uno de los componentes de la planeación para transformar mis prácticas de aula no solo en el área de matemáticas sino en todas las áreas que oriento.

Me motivo realizar cambios en mis planeaciones el establecimiento de procesos para un buen desarrollo de las clases previamente a su realización, el uso eficiente del tiempo, la efectividad de los aprendizajes propuestos, el propósito de los materiales, la comprensión de los contenidos, la didáctica pertinente para la enseñanza y todos los elementos que surgen del análisis didáctico.

La evaluación de mis estudiantes fue otro elemento de mi práctica en el aula que cambio, porque cuando entre a la maestría el proceso evaluativo que implementaba se fundamentaba en aplicar pruebas objetivas al finalizar el periodo académico que incluían ejercicios similares a los trabajados durante las clases, para calificar el rendimiento y así determinar el nivel alcanzado de los alumnos. Mediante la técnica de observación directa con el instrumento guía de observación y diarios de campo logre establecer que durante el desarrollo de las clases con mis estudiantes me ubicaba en mi escritorio o al lado del tablero para vigilar que todos estuvieran realizando los ejercicios propuestos, además implementaba únicamente la heteroevaluación, en ningún momento se evidenciaba auto evaluación y mucho menos la coevaluación, estos elementos no hacían parte de mi manera de evaluar el aprendizaje de mis estudiantes.

Teniendo en cuenta que el objetivo de mi investigación es apropiar el modelo pedagógico social cognitivo mediante la implementación en el aula de la metodología ABP y que desde los postulados de las dos teorías plantean la evaluación formativa como eje que debe estar presente durante el proceso de enseñanza aprendizaje; he empezado a concebir el aprendizaje como “un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo” (Ballester. M 2007, p. 28). Según las guías de observación ya no me ubico en un lugar para vigilar, ahora circulo por cada uno de los puestos de los niños con el propósito de detectar los puntos débiles del aprendizaje y los avances alcanzados, ahora busco orientar las tareas propuestas ya sea individual o en equipo para identificar las representaciones mentales y las estrategias que emplea el estudiante para resolver las actividades, ahora a través de los errores que presentan los estudiantes al resolver una tarea hago un diagnóstico de las dificultades, el cual me sirve de insumo para planear estrategias que permitan superarlas. Es oportuno afirmar que en mi práctica de aula la evaluación formativa se ha convertido en un elemento trascendental para reconocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes porque me ha causado más interés los procedimientos que realizan los estudiantes que los resultados.

Ahora implemento procesos de autoevaluación y coevaluación, evidenciados en las guías de observación. En estas se puede ver como cada niño valora su capacidad y la de los demás para resolver una tarea, así como también la calidad del trabajo realizado teniendo como referente rubricas de evaluación. Con el desarrollo de la autoevaluación he podido ver que los estudiantes asumen con mayor compromiso las actividades propuestas y se interesan por cada día ser mejores. Con respecto a la coevaluación los estudiantes han asumido una actitud crítica, justa y de responsabilidad al momento de valorar el trabajo de los compañeros.

Fueron importantes los planteamientos que desde la teoría del modelo pedagógico social cognitivo y el ABP proponen de la evaluación formativa para cambiar la concepción de evaluación. Según (Flórez Ochoa 1999, p. 51) La evaluación en la perspectiva tradicional está dirigida al producto, es una evaluación estática, mientras en el modelo de pedagogía social es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial del aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza” Es por esta razón que ahora en mis prácticas de aula tengo en cuenta la evaluación formativa como elemento fundamental que permite evidenciar la apropiación del modelo pedagógico institucional motivado por la habilidad que he desarrollado para inferir los aprendizajes logrados, identificar las dificultades que persisten, realimentar a los estudiantes cuando es necesario, fortalecer los talentos y establecer acciones de seguimiento para apoyar a estudiantes de manera individual.

Al igual que los elementos de mi practica de aula tratados anteriormente puedo afirmar que la evaluación de mi enseñanza también ha tenido cambios significativos porque al entrar a la maestría no evaluaba mi enseñanza ya que creía que si los estudiantes sabían leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir estaba haciendo bien mi labor. Esta afirmación esta sustentada en los diarios de campo que realice para identificar la situación problema que origino mi proyecto de investigación.

Ahora evaluó mi enseñanza mediante el análisis didáctico el cual genera insumos para realizar el ciclo PIER (Planear, Implementar, Evaluar, Reflexionar). En primer lugar evaluó las planeaciones mediante los análisis de contenido, cognitivo, instrucción y actuación. Estos análisis al implementarlos a las planeaciones en el área de matemáticas me han permitido reestructurar la concepción que tenia de la enseñanza de las matemáticas. El análisis de contenido según Gómez P, 2007, p. 1) hace referencia a “la dimensión conceptual de las matemáticas en el nivel de planificación local y proporciona herramientas para analizar los temas de las matemáticas escolares e identificar y organizar su multiplicidad de significados”. Este me permitió reconocer que el pensamiento variacional no está desligado de los otros pensamientos matemáticos porque al momento de ir a implementar algunas actividades relacionadas con el desperdicio de agua tomando como propósito la identificación del patrón que se repetía la dejar un grifo abierto durante un determinado tiempo, pude establecer que intervinieron elementos del

pensamiento numérico y métrico que aunque no fueron tratados a profundidad contribuyeron al desarrollo de la actividad.

Es por esta razón que estoy convencido que los cinco pensamientos matemáticos no se deben trabajar por separado porque todos hacen parte de un pensamiento denominado pensamiento matemático que debe ser desarrollado no de manera sectorizada sino de manera integral mediante la planeación de sesiones tomando como referente situaciones contextuales que integren los cinco pensamientos. El análisis cognitivo según Gómez P, 2007, p. 1) hace referencia a “aprendizaje del estudiante”. El análisis cognitivo me ayudo a identificar cuáles eran los aprendizajes que pretendía que mis estudiantes alcanzaran al finalizar las sesiones propuestas relacionados con la identificación del patrón que se repetía al dejar un grifo abierto durante un tiempo determinado. Esto me permitió comprender que muchas veces en el desarrollo de una clase son muchos los aprendizajes que se pretenden obtener pero pocos los que se alcanzan. El análisis de instrucción según Gómez P, 2007, p. 1) hace referencia a los “medios que dispone el profesor para lograr sus fines. El foco de atención será la enseñanza. Se trata de hacer una descripción de los medios que va a poner en práctica el profesor para lograr sus propósitos (expectativas y limitaciones) de aprendizaje”. De este análisis surgió la reflexión si los medios y materiales que tenía propuesto para generar en los estudiantes aprendizajes relacionados con la identificación de patrón eran pertinentes o no; logre establecer que un balde y una manguera conectada a una llave serían los medios precisos para acaparar la atención de los estudiantes y así lograr el propósito de aprendizaje, pero después de implementada la actividad me di cuenta que un balde era insuficiente para captar la atención de 30 niños por lo que se me convirtió en un obstáculo didáctico que me sirvió de insumo para reflexionar y tenerlo en cuenta para las planeaciones futuras. El análisis de actuación según Gómez P, 2007, p. 1) hace referencia al “seguimiento del aprendizaje”. De este análisis logre establecer los medios que iba a tener en cuenta para valorar el aprendizaje de los estudiantes; entonces propuse que para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes durante las dos sesiones iba a realizar evaluación formativa porque no pretendía determinar quienes lograron comprender el concepto de patrón sino conocer el proceso que realizaron los estudiantes, las estrategias que utilizaron para conceptualizar el patrón y las representaciones mentales que construyeron.

Después de evaluar las planeaciones, evaluó la implementación mediante la técnica de observación directa con el instrumento guía de observación. De esta tengo en cuenta según (The Framework, The Danielson Group. 2016) la manera como escucho las intervenciones de los estudiantes, la motivación que genero para que haya participación en el aula, la intervención oportuna para resolver situaciones que afecten el clima de aula, el reconocimiento del contexto social, la manera como circulo por el aula para garantizar la comprensión de objetivos e indicaciones, el involucramiento de los estudiantes en cada una de las actividades, la generación de expectativas por el trabajo a realizar, la organización del aula de clase, el uso eficiente del tiempo, la distribución del material, el cumplimiento de roles cuando se trabaja en equipo, la

disposición de los estudiantes al momento que estoy hablando, el lenguaje oral y escrito que utilizo para dar indicaciones y realimentar el proceso, el uso efectivo del material, la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de cada una de las actividades, la interacción entre los estudiantes, la identificación de dificultades de aprendizaje y el establecimiento de acciones para estudiantes que requieren apoyo.

Para concluir puedo afirmar que mi apropiación del modelo pedagógico institucional social cognitivo se evidencia mediante la implementación en el aula de la metodología ABP a través de la planeación, la evaluación de la enseñanza, la transversalidad, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo, las situaciones contextuales, la apropiación del concepto de modelo pedagógico social cognitivo y la modificación de la práctica.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA **(Docente Dos)**

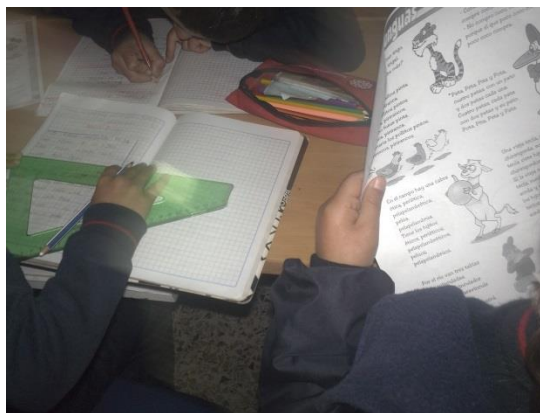
Unidades de aprendizaje ABP como estrategia para fortalecer el pensamiento imaginativo, creador, inferencial y crítico de los estudiantes de grado tercero

“Detrás de esa mano que escribe, de esos ojos que miran de esos oídos que escuchan, hay un niño que piensa”

Emilia Ferreiro – Ana Teberosky

El presente escrito es la reflexión pedagógica que surge después de un proceso continuo de indagación de las situaciones problema que se suscitan al interior del aula de grado tercero de la IED San Antonio. Por tanto, el texto se encuentra estructurado en cuatro partes fundamentales: la primera, consta de un análisis de la problemática presentada en el salón de clase; la segunda, plantea las posturas de algunos pedagogos que permiten dar sustento epistemológico y confrontar la tesis expuesta; la tercera, la propuesta de intervención en el aula direccionada a brindar una alternativa de solución a la realidad problema, la cuarta, es la reflexión que da pie a evaluar el impacto de la propuesta en cuanto a sus debilidades para seguir buscando alternativas de cambio y mejora, así como a las fortalezas encontradas, las cuales sirven de sustento para seguir trabajando en pro de resultados y aprendizajes significativos y por último los interrogantes que surgen del proceso reflexivo y que permiten continuar mejorando las prácticas de aula de manera constante.

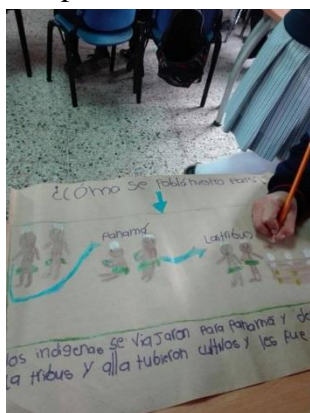
En ese orden de ideas, Cassany (2006) afirma que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos” (p.21). Y son dichos procesos una de las mayores limitantes que presentan los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Departamental San Antonio, sede Páramo Bajo del municipio de Tausa en Cundinamarca, específicamente en lo concerniente a comprensión lectora, que se manifiesta cuando los niños no logran entender lo que leen, se les dificulta identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto; expresan limitación para captar, interpretar y valorar las ideas y significados que se hallan implícitos en un escrito; se les dificulta establecer un criterio propio alrededor de aquello que quiere comunicar un texto; demuestran pocas habilidades para reconocer las intenciones comunicativas del escrito.



Los registros fotográficos demuestran que los niños trabajan de manera individual, en base a fotocopias, lo cual impide que ellos desarrollen procesos cognitivos de comprensión y análisis.

Así mismo, se requiere de una relación estrecha entre oralidad, lectura y escritura para que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas que les permitan adquirir distintos niveles operacionales del pensamiento. Y que hoy por hoy son carentes en los alumnos de tercero debido a que no han asumido que leer y escribir es poner a prueba hipótesis de interpretación y exploración de diversos caminos para encontrar el sentido del acto comunicativo. De ahí que, cuando leen y escriben les cuesta mucho anticiparse a las posibles interpretaciones y construir significados, como lo afirma Flórez y Gómez (2013) “Hoy en día se acepta que el lenguaje escrito (lectura y escritura) involucra procesos basados en el lenguaje oral (habla y escucha). Esto no quiere decir que el lenguaje escrito sea una simple derivación del lenguaje hablado” (p. 47).

Sin embargo, cabe resaltar que el grupo de estudiantes cuenta con capacidades, disposición permanente hacia el aprendizaje y habilidades que les permiten tener un desempeño favorable en los distintos campos del saber. Gracias a la colaboración, trabajo en equipo, sentido de pertenencia, facilidad para interactuar, relacionarse y participar libre y espontáneamente en actividades del quehacer académico es un grupo con el cual se puede trabajar y permear esa esfera que por distintas circunstancias no se ha logrado alcanzar a plenitud como lo es, la comprensión lectora.



Registros fotográficos donde los niños presentan disposición para aprender, hay colaboración entre sí, son creativos al momento de elaborar un trabajo.

De acuerdo a la problemática expuesta y a partir de las reflexiones generadas en el primer semestre del énfasis por la profesora Rosa Julia Guzmán, cuando a partir de la pregunta: ¿Cuál es la problemática más relevante en el aula de clase que impide procesos de enseñanza y aprendizajes satisfactorios?; las respuestas se centraron en aspectos como la falta de apoyo familiar, el manejo de aula multigrado, el desinterés por aprender y la falta de responsabilidad que presentan los niños y jóvenes por el estudio.

Pero en ese momento de respuestas y deliberaciones de clase, surgió algo muy interesante, centrar la atención en el docente y su labor, analizar si todo lo que se hace en pro de que los estudiantes aprendan les está aportando aspectos significativos para la vida, o si únicamente se lleva a cabo ejercicios sin trascendencia, actividades desligadas de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Por tanto, es fundamental incluir al docente como parte del problema, ya que él como encargado de direccionar los procesos de formación, tiene a cargo la parte más importante en cuanto a didáctica de contenido para la enseñanza, transposición didáctica y estrategias pedagógicas adecuadas, todo con el propósito de obtener los mejores aprendizajes en los estudiantes; aspectos que no eran evidentes en el aula de grado tercero a segundo semestre de 2015, cuando la docente no incluía los elementos mencionados anteriormente a su quehacer pedagógico lo cual se reflejaba en trabajar de manera muy tradicional dictado, copia, desarrollo de actividades todo en base a textos guía, coartando la posibilidad de que los estudiantes desarrollaran procesos de pensamiento tendientes a fortalecer las habilidades de argumentar, interpretar y proponer, lo cual se puede corroborar en los registros de diario de campo realizados en esta época.

Registro diario de campo a 2015

FECHA: 16 de Octubre 2015

LUGAR: Aula de clase

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: grado segundo-tercero

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:30 a.m

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Deccy Martínez

Categoría	Aspecto	Observación
Aprendizaje	SUB CATEGORÍAS	<input checked="" type="checkbox"/> Rol del docente <input checked="" type="checkbox"/> Rol del estudiante <input checked="" type="checkbox"/> Evaluación – aprendizaje
	NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos ni adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	<p>Clase de Lenguaje: Textos instructivos</p> <p>Para iniciar la docente dice que la clase va a ser sobre los textos instructivos, la niña Sofía dice: Profesora ¿qué son textos instructivos? Ella responde son aquellos que nos dan ins...ins y los niños complementan instrucciones...correcto!!! Como por ejemplo las recetas de cocina. Está bien, hoy vamos a trabajar</p> <p>Hace entrega de los libros guía del ministerio, uno por mesa de trabajo (tres estudiantes están en cada mesa) y dice: busquen página 68 y copian la información del recuadro, ¿entendido? Recuerden se deja el libro en la mitad de la mesa.</p> <p>Los niños copian, en una mesa el estudiante Jaider empieza a molestar a sus compañeros y la docente lo retira lo ubica en una mesa separado y le entrega una fotocopia para que trabaje.</p> <p>Terminan los niños la profesora les explica, les da varios ejemplos. Les hace entrega de una hoja de block y les dice “vamos a elaborar nuestro texto instructivo”...manos a la obra. Si tiene preguntas me dicen y paso por los puestos. El estudiante Héctor Marroquín le dice: “Lo podemos hacer en grupo” Bueno si en grupo...responde la docente. Durante la actividad algunos niños manifiestan que se están copiando las amigos...qué su compañero no hace sino copiar...que su compañero no le colabora. Ante esto la docente les dice este trabajo es la evaluación de la clase, cada uno me tiene que entregar su hoja, los que no se entiendan trabajando en grupo, háganlo individual.</p> <p>Ella manifiesta el tiempo se agota....muevan las manitos.....</p> <p>Por favor me entregan sus trabajos, marcan las hojas. Algunos estudiantes ante este llamado muestran afán, copian rápido. Nelvar Gómez dice: “profe no alcance” yo no entrego...ella le dice entregue lo que hizo. El niño desmotivado entrega su hoja.</p> <p>Tarea para mañana...replica la docente.</p> <p>-Traer pegada o copiar una receta de casa.</p>
	NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas teniendo en cuenta el foco de interés)	<p>La evaluación de un momento para otro, tensiona al estudiante a él solo le interesa obtener una nota.</p> <p>Cuando se hace una actividad para activar conocimientos previos, los estudiantes recuerdan pre saberes que les van a servir en la clase.</p> <p>Cuando los estudiantes no le encuentran relación a lo que aprende y no tienen claro sobre lo que se va a trabajar en la sesión no ven la importancia para trabajar y aprender.</p> <p>El trabajo de grupo tiene sentido cuando tiene un carácter cooperativo, cuando se asignan roles, cuando todos trabajan para un fin.</p> <p>Es indispensable que los niños vean en la evaluación una oportunidad de mejora y no un proceso que coarte su aprendizaje.</p>
NOTAS DE INTERÉS	La evaluación debe ser un proceso formativo, que se realice durante	

		<p>toda la clase.</p> <p>Para los procesos evaluativos se deben fijar con anterioridad los parámetros a tener en cuenta</p> <p>El docente debe convertirse en guía, en orientador de los aprendizajes y permitir que sean los estudiantes quienes construyan su conocimiento.</p> <p>La exploración de saberes previos, así como la transferencia de los conocimientos son fundamentales durante una sesión de trabajo.</p> <p>Manejo de tiempo, planear actividades con tiempos estipulados enriquece los aprendizajes.</p> <p>La retroalimentación esencial en los procesos valorativos.</p>
--	--	--

Igualmente otro aspecto que debe contemplar el docente es lo que respecta a planeación, la cual debe ser coherente, de calidad y que cuente con los elementos esenciales para desarrollar procesos efectivos de clase aquella que a primer semestre de 2015 la docente manejaba de una manera superficial con unos aspectos básicos: semana, asignatura, tema y estrategias, siendo estos elementos superficiales que generalizan el trabajo planeado y no brindan un horizonte definido hacía qué es lo que se quiere trabajar y lograr en el aula de clase, convirtiéndose a la vez en un mecanismo de improvisación de las clases.

SEMANA	ASIGNATURA	TEMAS	ESTRATEGIAS
Semana del 12 al 15 de noviembre	• Matemáticas	• Multiplicación de números decimales	• Competencia de globos • Exposición de la temática • Toma de apuntes • Actividades propuestas • Taller gráfico
	• Lengua castellana	• La Noticia • Reglas de ortografía	• Lectura de noticias • Identificación Elementos constitutivos • Ejercicios prácticos • Sopa de letras
	• Naturales	• El calor • Formas de propagación del calor	• Lectura comprensiva, trabajo grupal • Exposición de trabajos • Toma de apuntes
	• Sociales	• Oferta -demanda • Productos básicos y secundarios de la canasta familiar	• Ejercicios propuestos • Esquema Conceptual • Toma de apuntes • Actividades propuestas • Elaboración de folleto • Exposición, Socialización
	• Proyectos	• Recursos naturales • Cuidado	• Lectura reflexiva • Elaboración de folleto • Exposición de trabajos • Mesa redonda - socialización • Toma de apuntes
	• Educación física	• Carreras de obstáculos	• Ejercicios de calentamiento • Concursos con balones • Trabajo individual y grupal
	• Inglés	• Some Adjectives	• Proyección de video "Learn the Alphabet" • Ronda ABC song • Pronunciación y escritura • Actividades prácticas
	• Ética y valores	• Yo soy importante	• Cuento - reflexión • Elaboración de crucigrama • Trabajo grupal

El registro evidencia la manera como la docente realizaba sus planeaciones a 2015.

Así mismo, analizar el quehacer pedagógico del docente sí que es difícil, cuando el docente ha puesto una barrera fuerte entre él y el estudiante, tomándolo como un agente distante de su proceder, Freire (2002) dice: “El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables” (p.4). Por tanto hablar de una modificación en la evaluación de la enseñanza al iniciar la maestría la docente de grado tercero es muy difícil de evidenciar ya que ella se encontraba en un posición firme, en una zona de confort, donde sentía que todo lo que realizaba estaba aportando resultados favorables a la formación de los niños y niñas, y no veía la necesidad de realizar estos procesos de reflexión docente fundamentales para el fortalecimiento intelectual y profesional.

Es a partir de ahí que se quiere reflexionar sobre la importancia que tiene incrementar en el niño la capacidad de comprender con base en el dominio de la actividad mental, así como la labor del docente frente a dichos procesos a fin de reconocer implicaciones y posibilidades pedagógicas que puedan aportar a las explicaciones, comprensión de las posibles causas y a la solución de la problemática planteada. Así pues, “Analizar los obstáculos que se enfrentan cuando se orienta el trabajo hacia la construcción de la autonomía nos ayudará a esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear” (Lerner, 2002, p.2).

Para comprender las implicaciones del desarrollo del pensamiento y la forma como éstas se pueden abordar en el aula, se hace necesario tomar en cuenta los teóricos que exponen sus criterios frente al tema. Es así como en primera instancia se contempla a Piaget (1975) quien al referirse al desarrollo intelectual y cognitivo del niño, sostiene que en este se pueden distinguir dos aspectos: uno, el psicosocial, que se relaciona con “todo lo que el niño recibe del exterior aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general” (p.10). Componente que al ser tenido en cuenta por los educadores, con la finalidad de reflexionar sobre aquello que en términos de educación y formación pueden proveer a los niños en sus respectivos contextos de aprendizaje, contribuye en gran medida a motivar a los estudiantes hacia el ejercicio de la lectura despertando el amor por ésta y superando las falencias derivadas de los desincentivos que el medio sociocultural del estudiante genera.

Del mismo modo, es importante que el docente tenga claridad que los procesos de aprendizajes son distintos y se dan en manera diferente en cada estudiante. Piaget (1975) afirma: “el desarrollo del niño se hace mediante grados sucesivos por estadios y por etapas” (p. 17); por eso es imprescindible que el educador conozca el progreso del niño y a partir de esto diseñe las estrategias que permitan estimular las habilidades de comprensión lectora y el avance en el aprendizaje, no se puede dar a los niños más de lo que alcanza su nivel de pensamiento a comprender y construir ya que “el ideal de la educación no es enseñar el máximo, maximizar los resultados; sino ante todo enseñar a aprender; es enseñar a desarrollarse y enseñar a continuar ese desarrollo después de la escuela”.(Piaget, 1975, p.37).

Por tanto, todos los estudiantes son diferentes y de esto parte la forma como aprenden; como lo señala Federica (2007), “la capacidad de reestructuración cognitiva debe distinguirse de la tendencia hacia la dependencia o independencia de campo” (p. 42); es decir, los seres humanos se clasifican en dos grupos: dependientes, siendo las personas que tienden a depender de elementos externos para aprender, para relacionarse y los independientes que son aquellos que tienden a no depender del medio externo para aprender, para relacionarse etc.

De manera que, el aprendizaje no solo se determina por las etapas del desarrollo de Piaget, sino que involucra la parte psicológica, de acuerdo a cuál sea su tendencia “dependientes o independientes”, que permite establecer características propias del aprendizaje y rasgos

significativos del desarrollo del pensamiento el cual se refleja en el nivel de comprensión de distintas situaciones comunicativas. El profesor puede identificar capacidades y diferencias del grupo de estudiantes y llevar a cabo propuestas que se adapten a las necesidades y expectativas de cada uno de los miembros del aula de clase.

En concordancia con los anteriores factores: etapas del desarrollo, teoría de la diferenciación y la implementación de buenas propuestas tendientes a estimular el desarrollo cognitivo y la expresión del pensamiento, se retoma a Perkins (1999), quien al referirse al desarrollo del pensamiento, sostiene que es básicamente “invisible” permanece bajo nuestra mente y cerebro, sin embargo, juega un papel indispensable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente el enseñar a pensar, a ser conscientes de cómo se aprende.

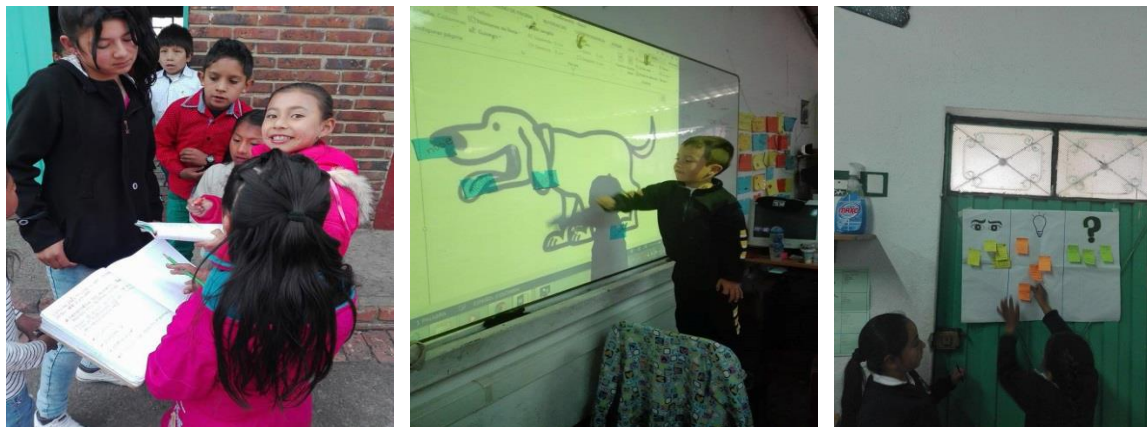
Y es precisamente, estimular el pensamiento lo que lo docente no promovía a segundo semestre de 2015 en sus procesos de enseñanza y aprendizaje ya que, el trabajo que desempeñaban se limitaba al desarrollo de ejercicios y actividades de textos guía o tomados de internet, los cuales eran descontextualizados en su mayoría y no permitía que el estudiante encontrara una relación directa conocimiento vs realidad circundante; de igual manera prevalecía el trabajo individual bajo la premisa “el que sabe sabe”. No se brindaban espacios en los cuales el estudiante tuviera la oportunidad de preguntar, de intercambiar ideas, de confrontarlas con las de sus compañeros.



Estudiantes trabajando en filas, copiando en el cuaderno, evidencia de trabajo individual

En relación con lo anterior, se comienza a trabajar las unidades de aprendizaje apoyadas en la metodología ABP (aprendizaje basado en problemas) Barrows (1986) la define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p.4). Por tanto se busca que los

estudiantes a partir de situaciones problema del entorno desarrollen sus procesos de aprendizaje de manera significativa, los relacionen con sus vivencias cotidianas y propongan de manera asertiva la solución a la misma.



Evidencia de Estudiantes trabajando con las unidades de aprendizaje basadas en problemas del contexto; los niños están recogiendo información, haciendo encuestas, trabajando en base a situaciones contextuales

Con estas unidades de aprendizaje transversales ABP, se inicia el desarrollo de una planeación de clases consiente y direccionada a una estructuración de clase diseñada para que sean los estudiantes parte activa del proceso; desde el mismo momento que los estudiantes determinan la problemática a trabajar, los recursos necesarios, los posibles temas de trabajo, así como las tareas a desarrollar en casa, se hace un proceso de inmersión del estudiante en el campo del aprendizaje donde va alcanzar el logro de unos objetivos de aprendizaje claros y pertinentes para su formación así como convertirse en el actor protagónico con responsabilidades como parte activa del proceso; de igual forma le permite al docente tener claridad en lo que va a enseñar, para qué lo va a enseñar, cómo lo va a enseñar, cómo lo va a valorar y le abre espacios para retroalimentar y reflexionar de lo que se ha llevado a cabo en el aula de clase.

Ejemplo:

UNIDAD DE APRENDIZAJE “un lugar agradable para compartir”

Deccy Aurora Martínez Roncancio

IDENTIFICACION DEL PROBLEMA

Los estudiantes junto con la docente realizan un recorrido por el patio, el restaurante y alrededores, observando las mascotas que se encuentran por ahí. La observación se efectúa según las indicaciones dadas por la docente “observamos, pensamos y nos generamos preguntas” de la situación. Durante el recorrido la profesora les va preguntando a los niños ¿qué observan?;

¿qué piensan al respecto?; los estudiantes van dando sus aportes de manera ordenada pidiendo la palabra. Ya para terminar ella los invita a formular una pregunta de lo observado. Es de resaltar que al momento de los niños pensar y dar sus aportes se les facilita ya que están vivenciando la situación, están en contacto con la problemática y esto les da seguridad al momento de intervenir.

Ya en el aula la docente los invita a consolidar la rutina “veo- pienso- me pregunto” por escrito. De manera individual les dice que desarrollen la primera fase “VEO”.

Los aportes para la fase “VEO” fueron los siguientes:

*Veo muchos perros sueltos. *Veo perros por todo el colegio. *Veo que se entran al restaurante. *Veo que los niños le echan la comida. *Veo que los perros le quitan la comida a los niños de preescolar. *Veo que se pelean. *Veo perros bravos. *Veo perros abandonados. *Veo que la señora Martha y los niños les pegan con palos y patadas. *Veo que sufren mucho. *Veo muchos perros.

Luego, en equipos de trabajo los invita a socializar lo que piensan al respecto. Los niños dialogan sobre lo sugerido por la profesora, en tanto que ella circula por los distintos grupos apoyando el proceso y orientando a los estudiantes.

Los aportes para la fase “PIENSO” fueron:

*Pensamos que los perros no tienen un hogar. *Pensamos que ellos sufren mucho. *Pensamos que tienen mucha hambre. *Pensamos que ellos deben permanecer en la casa. *Pensamos que los perros transmiten enfermedades. *Pensamos que ellos no se merecen ese trato. *Pensamos que si les duelen cuando les pegan.

Ya para finalizar esta etapa, la profesora les dice que cada uno escriba la pregunta que se planteó afuera en el momento que ella lo sugirió. Las preguntas que surgieron:

*¿Por qué las personas los abandonan? (hacían referencia a esta pregunta, porque ellos tienen conocimiento que en la vereda hay muchos perros que las personas los regalan o los dejan abandonados). *¿Cuántos perros llegan al colegio diariamente? *¿Se alimentan solo con lo que comen acá? *¿Qué enfermedades transmiten los perros? *¿Por qué la señora Martha no los quiere? *¿Dónde duermen? *¿Por qué la profesora los saca del salón? *¿Por qué hay perros tan bravos y otros cariñosos?

Al terminar los estudiantes comparten y socializan ante sus compañeros los aportes de la rutina.

CONFORMACION DE EQUIPOS

(Asignación de roles)

Los equipos se conforman de a tres integrantes cada uno con los roles definidos: Monitor; facilitador y secretario. La docente socializa y /o recuerda las funciones de cada miembro del grupo, las normas para trabajo en equipo y la óptima utilización del tiempo.

La docente llama al monitor para que entregue el material el cual ya tiene seleccionado e invita a que los niños se hagan en grupos de trabajo y por medio de un cartel convoquen los saberes que se deben trabajar en cada asignatura. Ella se desplaza por los diferentes equipos y los orienta en lo que se les dificulta.

Los coordinadores de cada grupo hacen la socialización del trabajo.

La docente los invita a que a partir de esos saberes que proponen determinen los recursos que crean pertinentes para trabajar en cada sesión. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase. La profesora acude al llamado de los distintos grupos para aclarar dudas y que los estudiantes puedan trabajar.

Cada grupo a través del facilitador expone su trabajo, los estudiantes participan en forma ordenada y piden la palabra para intervenir.

DETERMINACION POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE SABERES Y RECURSOS SABERES CONVOCADOS POR LOS ESTUDIANTES

La docente invita a que los niños se hagan en grupos de trabajo y por medio de un cartel convoquen los saberes que se deben trabajar en cada asignatura. Ella se desplaza por los diferentes equipos y los orienta en lo que se les dificulta.

Los saberes que propusieron fueron:

**Español: Cuentos sobre los perros. *Religión: Hacer oraciones para pedirle a Dios por que proteja a los animales *Matemáticas: Problemas de suma y resta sobre perros/ clasificar los perros. *Naturales: Enfermedades de los perros / conocer las partes de los perros. *Sociales: Los perros de la vereda/ los cuidados y deberes de nosotros con los perros. *Artes: Dibujar los perros. Inglés: Partes del perro en inglés.*

La docente invita a que en mesa redonda socialicen los aportes, les dice a los estudiantes que fueron muy valiosos sus opiniones y que las va a tener en cuenta al momento de hacer la planeación.

RECURSOS PROPUESTOS POR LOS NIÑOS:

La docente los invita a que a partir de esos saberes que proponen determinen los recursos que crean pertinentes para trabajar en cada sesión. La profesora acude al llamado de los distintos grupos para aclarar dudas y que los estudiantes puedan trabajar.

Cada grupo a través del facilitador expone su trabajo, los estudiantes participan en forma ordenada y piden la palabra para intervenir.

Propusieron los siguientes materiales:

**cartulinas *marcadores *plumones* papel de colores *cinta *colores
*computadores*premios *billetes y pimonas.*

ESTRUCTURACION DE APRENDIZAJE (PLANEACION DE CLASE)

Eje integrador: Los perros deben estar en el lugar adecuado para vivir....en casa

Problema ¿Por qué los perros mantienen en el colegio ocasionando inconvenientes a los niños?

Meta cognitiva: los estudiantes desarrollaran conceptos y procesos de las diferentes áreas del saber para reconocer la importancia de cuidar y proteger a los perros.

Meta social: los estudiantes comprenderán los beneficios de un espacio escolar libre de perros para compartir

AREAS	PROCESO METODOLOGICO
LUNES	
<i>Lenguaje</i> (2 horas)	<p>Propósito de la clase: Reconocer el uso de adjetivos y emplearlos en la elaboración de oraciones relacionadas con el lugar para vivir de los perros</p> <p>Exploración: Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto, mediante observación de imágenes de perros en diferentes lugares</p> <p>Estructuración: Lectura dirigida “La mascota de Lolita”. Trabajo en grupo: elaboración del dibujo y escribir sus cualidades. Trabajo cooperativo... vamos a encerrar las cualidades (adjetivos) de lolita</p> <p>Práctica: Actividad colaborativa; “El perro se siente mejor en...”. Elaboración de cuadro comparativo en una cartelera, utilizando adjetivos calificativos</p> <p>Transferencia: Diálogo entre pares a partir de la exposición de los trabajos alrededor del salón.</p> <p>Valoración: cada equipo coevalua un grupo de trabajo teniendo en cuenta criterios de evaluación (rejilla de valoración)</p> <p>Resumen de la clase: ¿Qué aprendimos? ¿Por qué es importante mantener los perros en la casa?</p> <p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión.</p>
<i>Sociales</i> 2 horas	<p>Propósito para la clase: Reconocer los deberes que tienen las personas con las mascotas</p> <p>Exploración: Lluvia de ideas acerca de los deberes que tengo con las mascotas</p> <p>Estructuración: Lectura individual “los cuidados de las mascotas”. Socialización y retroalimentación por parte de la docente</p> <p>Práctica: Rutina de pensamiento “palabra-frase-oración a nivel de grupo elaborar un cartel</p> <p>Transferencia: Socialización de la rutina de pensamiento ante el grupo</p> <p>Valoración: Proceso de coevaluación a nivel de grupo a través de rejilla valorativa</p> <p>Resumen de la clase: Preguntas dirigidas por la docente</p>
	<p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión.</p>
<i>Ética</i>	<p>Propósito para la clase: Comprender el valor de la responsabilidad con los perros</p> <p>Exploración: Lluvia de ideas sobre la responsabilidad con los perros</p> <p>Estructuración: Presentación de video https://www.youtube.com/watch?v=LGLoXK_r0zM “La responsabilidad de tener una mascota. Elaboración de frase que resume el video, trabajo colaborativo</p> <p>Práctica: Rutina de pensamiento “color. Símbolo, palabra” sobre una lectura que la docente entrega sobre la responsabilidad con las mascotas Trabajo colaborativo</p> <p>Transferencia: Los estudiantes hacen marcha silenciosa para observar y analizar los trabajos realizados.</p> <p>Valoración: Hacen coevaluación por grupos de trabajo a través de la rejilla coevaluativa.</p> <p>Resumen de la clase: (Qué aprendimos? ¿Por qué es importante ser responsables con las mascotas?</p> <p>Tarea: La proponen los estudiantes, la docente selecciona la tarea pertinente de acuerdo a las necesidades de refuerzo que se evidenciaron durante la sesión</p>

Esta es la unidad ABP diseñada de una manera que el docente pueda estructurar su enseñanza y el estudiante tenga un aprendizaje significativo

Igualmente, por medio de la metodología ABP estructurada en una unidad de aprendizaje, se facilita integrar una estrategia brindada en el seminario de énfasis, las rutinas de pensamiento pero vivenciales, es decir, que parten desde el contexto del estudiante, que los niños observando y

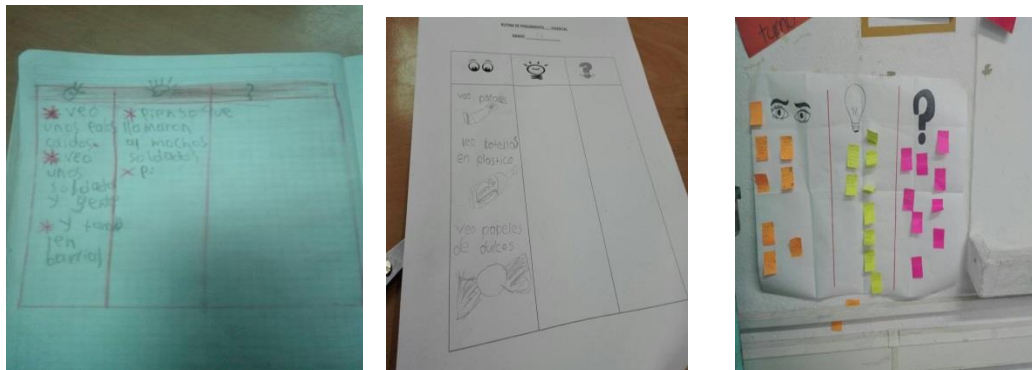
analizando determinada situación problema de su entorno logran estimular más fácil el desarrollo cognitivo y la expresión del pensamiento.



Registros de rutinas de pensamiento vivenciales, es decir que los estudiantes reconozcan problemáticas y desarrollen las rutinas a partir de cada situación presentada

Por tanto es importante retomar a Perkins (1999), quien al referirse al desarrollo del pensamiento, sostiene que es básicamente “invisible” permanece bajo nuestra mente y cerebro, sin embargo, juega un papel indispensable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente el enseñar a pensar, a ser conscientes de cómo se aprende.

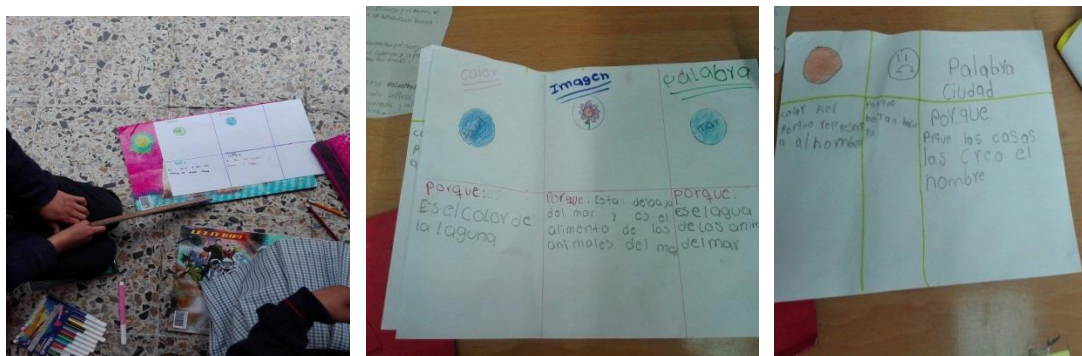
En este sentido, se empezó a trabajar con rutinas de pensamiento vivenciales en las diferentes áreas y situaciones de aprendizaje, es el caso de la rutina “Veo – Pienso, Me pregunto”; la cual se trabajó en la identificación de situaciones problemas presentes en la vereda, los estudiantes junto con la docente realizan un recorrido por el patio, el restaurante y alrededores, observando las mascotas que se encuentran por ahí. La observación se efectúa según las indicaciones dadas por la docente “observamos, pensamos y nos generamos preguntas” de la situación. Durante el recorrido la profesora les va preguntando a los niños ¿qué observan?; ¿qué piensan al respecto?; los estudiantes van dando sus aportes de manera ordenada pidiendo la palabra. Ya para terminar ella los invita a formular una pregunta de lo observado. Es de resaltar que al momento de los niños pensar y dar sus aportes se les facilita ya que están vivenciando la situación, están en contacto con la problemática y esto les da seguridad al momento de intervenir. Ya en el aula la docente los invita a consolidar la rutina “veo- pienso- me pregunto” por escrito.



Registros de la rutina veo – pienso – me pregunto, en diferentes sesiones de trabajo y con las cuales se logró aportes interesantes, motivación e interés por parte de los niños.

Otra rutina trabajada en el área de sociales fue “color –imagen - palabra” para abordar la temática “de las características de los paisajes del entorno” la cual se realizó una salida para que los niños identificaran los elementos propios del paisaje natural, la docente realizaba preguntas durante el recorrido y ya en el aula de clase desarrollaban la rutina en equipos de trabajo a partir de las vivencias y apoyados con una lectura entregada por la docente.

Para esta rutina es de anotar que en principio se les dificultó establecer diferencia entre imagen y símbolo y fue ahí donde la docente le hizo una pequeña modificación, cambiar símbolo por palabra obteniendo resultados satisfactorios en las siguientes sesiones; algunos estudiantes también se les dificultaba relacionar el color, para ello la docente realizó varios ejercicios de lecturas de diferentes tipos de textos se leyó un aparte de la pata sola, conociendo a Cundinamarca, el carbón como recurso natural de mi vereda, y en base a estas ellos escogían un color que los identificara con el texto argumentando el por qué; permitiendo así que ellos en las siguientes rutinas lo realizaran con facilidad.



Rutina de pensamiento color- símbolo- imagen, la cual se ha trabajado en diferentes sesiones y se evidencia que los niños analizan y la desarrollan a conciencia.

En el área de lenguaje para trabajar los elementos de la comunicación se desarrolló la rutina de pensamiento “palabra- frase – oración” la cual fue significativa en cuanto que todos estuvieron involucrados, aun, los estudiantes que poco participan y trabajan; además, permitió que los niños aprendieran a resumir, a sacar conclusiones de un texto, con esta rutina la cual la puse en marcha en el momento de la estructuración y practica se logró además que la docente realizara realimentación oportuna de la temática.



Rutina de pensamiento que ha permitido que los estudiantes aprendan a resumir con facilidad.

De igual manera, otra de las rutinas que a los estudiantes les gusto trabajar y que aportó significativamente al proceso fue “Qué sé- Qué quiero saber – Qué aprendí” la cual se trabajó en la estructuración de la unidad de aprendizaje “prevenir antes que lamentar” la cual estaba direccionada a identificar los peligros o riesgos a los cuales están expuestos la comunidad educativa, por tanto con el desarrollo de la rutina los estudiantes activaron sus conocimientos previos al estar en contacto con las situaciones problema identificadas, permitiendo así participar activamente en el desarrollo de toda la unidad.



Rutinas de pensamiento empleadas en el desarrollo de las distintas unidades de aprendizaje ABP y que han sido favorables para los distintos procesos de pensamiento.

Se debe agregar que, estas rutinas se trabajan constantemente en todas las áreas; que lo mencionado anteriormente responde solo a algunos momentos en los cuales se llevaron a cabo;

pero que dentro de toda la practica educativa y de manera transversal se están incluyendo a las unidades de aprendizaje ABP para ofrecerle al niño una constante interacción con el mundo que rodea y así desarrollar procesos cognitivos tendientes a visibilizar el pensamiento en los estudiantes.

De la misma forma, el trabajo con rutinas logró que los estudiantes empezaran a sentir motivación por participar ya que eran actividades “diferentes” a las de su cotidianidad, y la manera como fueron presentadas les llamó la atención, cabe mencionar que en un principio les costó trabajo pensar, opinar sobre lo que podían observar, ir más allá les fue difícil, pero, al mismo tiempo les abrió expectativas por aprender, por conocer, por opinar, por interactuar dando de esta manera los primeros pasos para que el niño desarrollara su pensamiento y lo pudiera hacer visible en el aula mediante experiencias significativas de aprendizaje y que mejor que por medio de estas rutinas las cuales les enseña a los niños a visibilizar el pensamiento, a aprender a comprender y a desarrollar capacidades de comprensión.

Las rutinas de pensamiento son herramientas que se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de actividad, lectura, discusión de clase, experimento- para generar algún tipo de pensamiento...estas invitan a los niños a sacar a la luz su pensamiento y a exteriorizar lo que piensan... tienen un nombre, son explícitas (Salmon, 2014, p. 89).

En efecto, se convirtieron estas rutinas en una herramienta para enseñar a los estudiantes a pensar, a complejizar las estructuras mentales a descubrir el contenido de un texto y todo lo que se halla implícito en este; es decir, fueron una alternativa para articular el conocimiento y llevar a cabo un proceso de comprensión lectora satisfactorio, en los cuales el niño le encontró sentido de aprender para la vida.



Estudiantes desarrollando rutinas de pensamiento de manera colaborativa.

Ya que al poner en práctica las rutinas de pensamiento el rol del estudiante pasivo, sedentario cambio, le generó disposición para pensar, crear, comprender y, lo más importante lo condujo a entender para qué aprender, cómo aprender y en qué escenarios o contextos hacer perceptible ese aprendizaje. Además se logró que el niño desarrollara procesos mentales organizados que le permitieran comprender que los individuos que lo rodean piensan y actúan

diferente y por tanto la lectura, la escritura y la oralidad son medios eficaces para comprender mejor al otro, de ahí que si no sabe de qué hablar o qué se quiere comunicar no puede hacer visible el pensamiento mucho menos generar procesos cognitivos competitivos



Fotos de estudiantes realizando distintos procesos de pensamiento, interactuando, compartiendo y afianzando procesos de aprendizaje.

Pero vale la pena resaltar que implementar las rutinas también exige modificar o reestructurar la cultura y el ambiente de las aulas de clase, por ejemplo Salmon, (2014), afirma que dentro de la cultura del salón debe existir lo siguiente: expectativas del maestro, oportunidades de aprendizaje, rutinas de pensamiento, lenguaje y conversaciones, modelación interacciones y relaciones, ambiente físico y tiempo...(p.105), fue así como se comenzó a crear ambientes de aprendizaje distintos donde el trabajo cooperativo tomó fuerza, ya que se empezó una labor compartida, de ayuda mutua, de compromiso y responsabilidad frente a los roles asignados con el grupo de estudiantes, se abrieron espacios de interacción donde los estudiantes discutían puntos de vista, analizaban situaciones y llegaban a acuerdos en pro de obtener resultados satisfactorios en común.



Registros fotográficos de distintos ambientes de aula, los cuales han sido favorables en el aula de grado tercero.

Este trabajo dio un giro notable en el rol del estudiante; ya que, que él estaba acostumbrado a copiar, a producir solo, a desarrollar actividades prácticas, en un ambiente donde

prevalecía el individualismo y pasar a un campo compartido, donde está en igual de condiciones a los demás, donde puede preguntar, opinar, donde tiene que prevalecer el trabajo en equipo para que se logren resultados satisfactorios, no es nada fácil y más aún para algunos estudiantes de grado tercero, los cuales a la fecha, después de un proceso de meses, todavía se observan roles entre ellos, momentos en los cuales les es difícil ponerse de acuerdo.



Fotografías que evidencia el rol que ahora asume en el aula de clase el estudiante.

Y para el docente fue aún más fuerte el re direccionar sus prácticas de aula; no en vano Felman (2010) afirma: “Dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición para enseñarlos. Pero la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento” (p.19).

Es decir tuvo que hacer una transformación de su enseñanza, cambiar el rol que desempeñaba de ser maestro transmisor del conocimiento a ser un guía y orientador de los procesos, entrar a analizar de qué manera los estudiantes aprenden mejor y de ahí cambiar sus prácticas tradicionales, donde prevalecía la autoridad y el silencio, y comenzar a generar espacios de diálogo y deliberación, entender que el trabajo grupal no llama al desorden, que tampoco si los niños no están sentados en fila y haciendo silencio no aprenden; así pues “Analizar los obstáculos que se enfrentan cuando se orienta el trabajo hacia la construcción de la autonomía nos ayudará a esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear” (Lerner, 2002, p.2).

Por supuesto, y como sostiene Litwin (2008), “El gran desafío es hacer atractiva la enseñanza de los contenidos centrales y tratar de que las actividades creativas, desafiantes, se sostengan para el tratamiento de estos temas” (p.40). Y es ahí donde tomó más fuerza las unidades de aprendizaje ABP, las cuales llevaban inmersas las rutinas de pensamiento con un el carácter llamativo, novedoso, esas que le brindaron la posibilidad al estudiante de modificar su estructura mental e innovar su pensamiento.

Así como dieron cuenta de un docente diferente, con un cambio de mentalidad y disponibilidad para abrir espacios de discusión, diálogo, para profundizar en el campo cognitivo de los estudiantes y lograr que ellos hicieran visible el pensamiento en distintos momentos académicos como lo son en discusiones de problemáticas de actualidad, la puesta en marcha de

un proyecto, la discusión con argumentos generada en un grupo de trabajo, desarrollo de una prueba saber; ahí cabe resaltar que la prueba presentada en el 2016 los estudiantes se detenían a leer y analizar cada pregunta, no tenían afán por terminar, sino por examinar cada situación y develar la solución más adecuada.



Fotografías que demuestran espacios donde se hace atractivo los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero, hacer atractivo el aprendizaje también incluye los procesos valorativos, esos que se deben ser de carácter formativo y se deben incluir como aspecto primordial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto se hace necesario tomar los aportes de Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015) cuando al referirse al proceso evaluativo que se debe desarrollar en el aula afirman que: “la evaluación para el aprendizaje debe ser una herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y dé cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes” (p.2).

De esta manera pasa a un segundo plano la heteroevaluación, evaluación netamente de contenido, y que era precisamente la que se llevaba a cabo con los estudiantes de grado tercero de la IED San Antonio Sede Páramo Bajo en el segundo semestre del 2015, cuando la evaluación era propuesta al final de cada sesión básicamente de temas trabajados, la cual se calificaba y se le daba la nota pertinente, de este proceso los estudiantes no recibían ninguno tipo de retroalimentación que diera cuenta de las dificultades que presento en la ejecución de la misma.

En relación con la evaluación que a segundo semestre de 2016 y hasta la actualidad se lleva a cabo con los estudiantes en el aula de clase de grado tercero, cuenta con una cantidad de elementos significativos que desde las unidades de aprendizaje ABP trabajadas por la docente se puede evidenciar; ya que se desarrollan procesos formativos, valorativos, donde se trabaja por generar una cultura de pensamiento en la cual los estudiantes lo puedan hacer visible haciéndose partícipe de su propio aprendizaje.

Hay que mencionar además, que la evaluación formativa cumple la función de regular las actividades de enseñanza/aprendizaje (Feldman, 2010) y eso es lo que se ha podido lograr, unos procesos satisfactorios de valoración gracias a que se llevó a cabo una evaluación formativa con sus respectivas fases: inicial: donde las experiencias personales del estudiante son esenciales; durante el proceso: donde se tienen en cuenta todos los aspectos que surgen dentro del transcurso y permite medidas de transformación inmediata; final: en la cual los procesos de auto, coevaluación se ponen sobre la mesa para que sean los mismos estudiantes quienes la hagan y la docente realimente cada fase con el fin de conocer el sentir de los estudiantes después de cada proceso, así como brindar aportes que les ayude a realizar estos procesos a conciencia y cada vez más objetivos y transparentes.



Evaluación a 2015, únicamente centrada a 2017 en lo numérico, carácter sumativo. coevaluación

Evaluación formativa

Procesos de

A su vez, y como lo plantea Anijovich (2009) “reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro u en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer” (p.58). Situación que antes no se presentaba debido a la falta de tiempo y de pensamientos e ideas erróneas que suele caer el docente al pensar que todo es perfecto, que lo que hace y enseña está bien y los problemas que surjan en la marcha solo son de los estudiantes, no hay lugar ni siquiera para contemplar la idea de que el docente necesita un cambio.

Es así como la evaluación de la enseñanza ahora el docente la hace desde un plano más reflexivo, donde hay espacios de deliberación y análisis sobre la propia práctica, donde se analiza los factores que inciden para que el proceso de enseñanza tenga altibajos y se inicia un proceso de mejoramiento.

Momentos importantes en los cuales cambió la evaluación de la enseñanza docente:

*Cuando se hicieron procesos de meta cognición que permitieron determinar aspectos a mejorar, corregir o fortalecer.

*Cuando los procesos de autoanálisis y autorreflexión fueron constantes, es decir al inicio, durante y al final de cada sesión de trabajo y se ven reflejados en las prácticas de aula, en los estudiantes y en los cambios que se hicieron en pro de mejorar.

*Cuando el docente manejó matrices de valoración con criterios establecidos de auto y coevaluación.

* Cuando los rostros de los estudiantes reflejaron satisfacción por el proceso desarrollado, ya que han adquirido conocimientos prácticos para la vida.

En conclusión, momentos para destacar de la propuesta de intervención es la motivación consiente que despertó en el docente por cambiar el propósito de su enseñanza, por buscar nuevas estrategias, por hacer una planeación estructurada y dirigida al logro de objetivos, por evaluar de manera consiente su enseñanza, por incorporar el desarrollo del pensamiento lógico verbal en la enseñanza y por propender hacerlo visible en sus estudiantes. De la misma forma que se generó una dinámica distinta en el aula cuando el estudiante, al sentirse miembro activo del proceso, trabaja con más dinamismo y entrega al ver que sus opiniones y aportes son tenidos en cuenta por el docente y que se trabaja en el aula entorno a esos aspectos que en común fueron deliberados y aceptados.

Asimismo, era momento de apostar por una transformación en la educación y que mejor empezar por el aula de clase, ese espacio enriquecedor que alfabetiza al escolar no solo en sus primeros años sino para la vida, tal como lo afirma Ferreiro(2012), “Estamos hablando del futuro y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer” (p 8). Además es gratificante saber que el aula de clase se ha empezado a generar esa cultura de visibilización del pensamiento a través de acciones estimulantes como lo son las rutinas de pensamiento que hacen y harán que los estudiantes que se están formando conozcan y vivan el progreso y la igualdad de manera equitativa.

Por supuesto, y para lograr estos cambios, el docente debió empezar a trabajar en pro de construir espacios del saber por medio de la adaptación del conocimiento “conocimiento didáctico del contenido”, ese que en palabras de Shulman (1997) “Se construye a partir del conocimiento del contenido que el profesor posee, así como del conocimiento pedagógico general, del conocimiento de los alumnos” (p.11). Porque lo que hoy hace diferente enseñar de dar clase en el aula de grado tercero es que todo lo que se hace e imparte conduce a pensar, a analizar, a reflexionar constantemente de las situaciones y problemáticas del entorno así como a proponer y dar posibles soluciones a las mismas.

Y que mejor con el diseño de metodologías y estrategias adecuadas que logren una transformación desde el aula para y con el estudiante, donde el quehacer pedagógico sea un acto

constante de desarrollo de pensamiento y habilidades que fortalezcan tanto al docente como al estudiante día tras día para afrontar la vida con entereza y convicción.

Cabe mencionar que como toda propuesta que se implementa se requiere de una evaluación en cuanto a su impacto, donde se analiza las debilidades, fortalezas y oportunidades de mejora. Hasta el momento los resultados obtenidos han sido satisfactorios, aunque, se cuenta con tres estudiantes que su proceso de lectura y escritura está atrasado para la edad que tienen cabe mencionar que cada persona es un mundo diferente con capacidades y habilidades distintas, pero, eso no ha impedido que tengan avances significativos en su proceso. Una fortaleza a resaltar es el eje transversal de las unidades de aprendizaje ABP, ya que una problemática central es abordar desde las distintas áreas y esto logra integrar los aprendizajes y facilitar la adquisición por parte de los estudiantes y una oportunidad de mejora es lograr que estas unidades tengan repercusión y sean replicadas en los demás grados de la institución a fin de un fortalecimiento institucional.

Por cuarta y última parte de esta reflexión, me planteé algunos interrogantes que surgieron durante el proceso, preguntas encaminadas a fortalecer de manera constante mi quehacer pedagógico.

*¿Qué tanto se está enseñando hoy en día y qué tanto conocimiento requiere el estudiante?

*¿Cómo involucrar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dónde sean ellos quienes promuevan con sus acciones en el hogar el fortalecimiento de los mismos?

*¿Cuál es el sentido de formar estudiantes integralmente en una sociedad que la tecnología lo ofrece casi todo?

*¿Cómo afrontar el docente de hoy los desafíos del mundo globalizado?

*¿Cómo se debe formar con calidad y pertinencia el docente para que pueda atender las nuevas demandas educativas?.

*¿Cómo estimular o crear en todo un grupo de docentes la cultura de formación continua donde ellos vean la necesidad de cambio que está exigiendo hoy la educación?

*¿Cómo hacer para que los docentes cambien la concepción de planes de mejoramiento como medio para evaluar cuantitativamente un aprendizaje a convertirse en mecanismo de valoración cualitativa?.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
(Docente Tres)
LOS PROPÓSITOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

En el momento de inicio de la maestría el propósito de mi trabajo en aula estaba enfocado a cumplir con el currículo que estaba establecido en la institución. El rector era muy insistente en que se debía cumplir con la planeación, ya que era el camino que nos trazábamos en el año escolar. Por lo tanto, mi preparación de clase se encaminaba con el objetivo de transmitir los contenidos y conocimientos matemáticos a mis estudiantes en el tiempo y momento programado institucionalmente. También hacia parte de los propósitos en el aula, abarcar todos los conocimientos que las pruebas externas exigían. Es así que junto al cumplimiento del currículo estaba también el preparar a los estudiantes con todos los conocimientos necesarios para presentar las pruebas saber.

Mis prácticas eran muy conductistas, las estrategias se basaban en explicar el tema y luego desarrollar talleres de ejercicios o guías, con las cuales se buscaba que el estudiante replicara ejercicios que en general eran similares al explicado. También se busca que trabajaran en grupos con el fin de que los estudiantes que no entendieron se apoyaran con los compañeros. Cuando un estudiante tenía dudas se le colocaba un ejercicio en el tablero, para ver las falencias o errores que tenía, se le ayudaba a corregir, y esto servía para que los demás compañeros afianzaran o se les aclarara el desarrollo de los ejercicios matemáticos.

Como en mi labor docente no solo está presente lo académico, sino que también hace parte de esta labor la disciplina y la convivencia; también me proponía acciones que permitieran contar con un clima de sana convivencia donde se vivenciara el respeto por todos los integrantes de la comunidad educativa.

Al ir cursando la maestría, y entrar en contacto con teorías, lecturas y socialización de experiencias pedagógicas, comienzan a surgir mis primeras reflexiones y cambios en las prácticas pedagógicas.

Mi práctica en el aula comenzó a ser modificada por los aportes y reflexiones que me generó los planteamientos y experiencia de la doctora Martha Isabel Fandiño, con su visita en el seminario y los aportes que encontramos en su libro: *Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática*. En primer lugar, cuando ella plantea que “no basta haber construido un concepto, sino que es necesario saberlo usar para efectuar cálculos o dar respuesta a ejercicios” (Fandiño, M. 2012), me hizo pensar que no basta con transmitir unos conocimientos a los estudiantes, sino

que es necesario enseñarles a usar esos conocimientos en su vida para que pueda solucionar problemas o ejercicios. En segundo lugar, abordo su teoría de la representación semiótica, “los objetos matemáticos no existen en la realidad concreta; en matemáticas lo único que podemos hacer es elegir un registro semiótico y representar dicho concepto” (Fandiño M, 2012). Con esta teoría comprendí que para entender la matemática es necesario bajarla de la parte abstracta y llevarla a la cotidianidad, pero para hacerlo es necesario utilizar los registros semióticos, para poderla representar y que los alumnos la puedan ver como algo alcanzable y vivencial. “no hay conocimiento que un sujeto pueda movilizar sin una actividad de representación” (DUBAL 1999).

Es así como en mi practica comienzo a revisar mis representaciones, ya que siempre escribía el mismo registro y no buscaba alternativas para mostrar otros que existen. A la vez logre comprender que existen deferentes formas de expresar una misma cantidad o un mismo valor.

En tercer lugar, reconozco la importancia de los algoritmos con los planteamientos que hace Martha Fandiño cuando dice: “en general se piensa en un algoritmo como en una sucesión finita de pasos predeterminados, mecánicos, no necesariamente aritméticos, elementales, que llevan de un estadio a otro en un cierto proceso” (Fandiño M, 2012). Esto me llevo a reflexionar que cuando se está trabajando la matemática no podemos obviar los algoritmos ya que son una herramienta que le permite al estudiante realizar el paso a paso de un ejercicio, es el que le exige una estructura, el camino que lo va a conducir a la solución del ejercicio.

Por otro lado, entra hacer parte de mi reflexión pedagógica la “modelación matemática”. Evalué que en mis clases solo me dedicaba a explicar un tema y luego a realizar ejercicios, pero no buscaba modelarlos de tal forma que el estudiante pudiera asimilarlos y comprenderlos con más claridad. Blomhoej (2009, p. 3) plantea que: “con el fin de realmente apoyar el desarrollo de una competencia de modelación matemática por parte de los estudiantes que sea relevante para su futura educación y para sus ulteriores profesiones, es esencial que los estudiantes trabajen con modelación de la auténtica vida real”, es decir que en mis practicas uno de los aspectos importantes para construir el conocimiento matemático es que el estudiante sea capaz de modelar todos los casos abstractos de la matemática y que los lleve a su vida cotidiana. Como docente juego un papel súper importante, ya que al utilizar en mi método de enseñanza la modelación, el estudiante le va a dar sentido a la matemática y de esa forma le va a ser fácil y comprensible aplicarla en su vida.

Para la enseñanza de las matemáticas es primordial que los estudiantes le encuentren un significado, así se consigue un verdadero aprendizaje. Al abordar el método y proceso de la “resolución de problemas” en la maestría, comprendí y vivencí que lo que yo creía y practicaba no era suficiente. Analice que resolver problemas no es simplemente analizar una situación y llevarlo a una fórmula matemática; es más allá.

“la resolución de problemas es una actividad fundamental en el desarrollo de las matemáticas. Se reconoce que los procesos de formulación de problemas, la búsqueda de métodos para resolverlos, los intentos de solución y sus soluciones contribuyen directamente en la construcción y el desarrollo del conocimiento matemático” (SANTOS TRIGO 2007), indudablemente la resolución de problemas matemáticos es uno de los retos que los estudiantes deben afrontar y es una parte importante, ya que cuando está solucionando problemas, él está aplicando todos sus conocimientos matemáticos, y yo como maestro debo enfatizar y darles todas las herramientas para que ellos los puedan solucionar. Con el planteamiento de un problema adecuado se motiva al estudiante a que desarrolle su inteligencia, pensamientos, actitudes, procedimientos en donde los conocimientos matemáticos le permitirán resolverlo. Es pasar de la aplicación de un algoritmo a analizar y aplicar diferentes posibles soluciones, diferentes caminos aplicando uno o varios algoritmos e incluso aplicando diferentes saberes. Con la resolución de problemas ponemos a prueba el pensamiento matemático.

Al estudiar el tema de pensamiento matemático en la maestría, se fortalece aún más mi práctica pedagógica, ya que reconozco que generalmente me dedicaba a enseñar temas, a transmitir conocimiento, pero muy rara vez buscaba conocer el pensamiento de un estudiante con respecto a un tema o concepto y mucho menos enseñaba a pensar al estudiante. Los autores que aportaron para que yo empezara a valorar y tener en cuenta el pensamiento matemático en mi enseñanza y practica pedagógica son entre otros: El Ministerio de Educación Nacional en los estándares de competencias, porque plantean el pensamiento matemático, e incluso lo dividen en cinco pensamientos; Santos Trigo cuando habla de la resolución de problemas matemáticos; Godino(2002) cuando nos habla de comprender y la comprensión de la matemática; también Ritchhart (2002) cuando nos habla de la cultura del pensamiento. Como resultado de los aportes de estos autores comprendo entonces que lo primordial de la enseñanza es que el estudiante piense y visibilice lo que piensa, que dé a conocer sus pensamientos.

El pensamiento matemático lo he incorporado desde la elaboración de la planeación de clase. He implemento las rutinas de pensamiento, he dejado de proponer menos ejercicios matemáticos y he implementado más los problemas matemáticos, lo cual lleva al estudiante a pensar y pensar matemáticas, a la vez, los estudiantes deben aprender a solucionar problemas utilizando sus conocimientos, por lo tanto, deben analizar, modelar, justificar y realizar procedimientos que lleven a la solución del problema.

Otro autor que me hizo reflexionar sobre mí que hacer y rol como docente es CHEVALLARD, quien nos explica la importancia del triángulo didáctico maestro, alumno, saber. Donde se plantea que hay una fuerte relación entre el alumno y el maestro ya que ellos mantienen una comunicación continua, pero también los dos se relacionan con el saber o el conocimiento, ya que es éste el que permite que el maestro y el alumno se unan uno al otro, con el fin de guiar y ser guiado para alcanzar los propósitos del estudiante, que es alcanzar el conocimiento.

A medida que iba conociendo los conceptos de estos teóricos me ponía a reflexionar de las cosas que ellos afirmaban y de cómo eran mis prácticas en el aula. También comencé a reflexionar del cómo es de importante mi método de enseñanza para mis estudiantes, porque ellos son la razón de ser del maestro, porque sin ellos no habría maestros. Estas reflexiones indudablemente cambiaron mi labor docente de forma muy positiva, ya que lo que hice fue apropiarme de esos conceptos y ponerlos en la práctica, de tal forma que la clase ya no es tradicionalista sino que utilizo diferentes estrategias y métodos de enseñanza entre los cuales destaco que se modelan los problemas con casos cotidianos de la vida real, se realizan diferentes representaciones de tal forma que el estudiante vea que no existe una única forma de representar cantidades o valores; los algoritmos se hacen de forma rigurosa para que mantenga un proceso de solución. En cuanto a la resolución de problemas, antes se realizaban solo ejercicios de manera mecanizada, ahora se les coloca problemas que los lleven a utilizar su conocimiento matemático, sus destrezas, imaginación y sobre todo que los inviten a pensar a generar conocimiento, en otras palabras, a visibilizar su pensamiento matemático.

Otra estrategia que comienzo a utilizar es la rutina de pensamiento, que son una enorme herramienta para que las clases no sean tradicionales, ya que me permite poner a pensar, analizar, tanto a los estudiantes como a mí.

LA PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA

Al iniciar la maestría mis planeaciones se limitaban a tener: el título del tema, la actividad para desarrollar el tema y los recursos. Con lo estudiado en el transcurso de la maestría reflexiono que realmente eran unas planeaciones muy simples, que a decir verdad creo que eso no era una planeación ya que no describía los pasos de la clase, con decir que no tenía ni siquiera una meta por la cual se desarrollaba la planeación, más bien era un formato que me limitaba a llenarlo, pero sin tener una clara intención del porque realizaba la planeación de mi practica pedagógica.

Gracias a los portes teóricos vistos en el seminario la planeación de mis prácticas comienza a ser modificadas y resalto lo siguiente:

En primer lugar, cuando se plantea la planeación para la clase son muchos los factores y aspectos que hay que tener en cuenta como lo expresa Pedro Gómez, en su análisis didáctico; lo primero que debe tener en cuenta el docente es el contexto y la realidad de cada alumno. “Igualmente, enfatiza la necesidad de responder a la diversidad del alumnado en sus condiciones de vida, expectativas y conocimientos con variedad de actividades.” (SUMAT. 2008 p7-23). Es evidente que cada alumno es diferente en cuanto a su forma de pensar, de actuar, participar y desarrollar las actividades propuestas en la planeación, es aquí donde el docente debe realizar un análisis minucioso de cada alumno, especialmente su estado cognitivo; ya que esa es una de las

cosas que lo hace diferente. Por lo tanto, se debe hacer diferencia a la hora de asignar las diferentes tareas que se van a plantear en la actividad.

De ahí que la planificación cobre un papel importante porque el maestro de matemáticas debe demostrar todas sus capacidades de identificar, seleccionar y ajustar los contenidos matemáticos para cada estudiante. Pedro Gómez recomienda realizar el análisis desde cuatro puntos: análisis cognitivo, análisis de contenido, análisis de instrucción, y análisis de actuación. Es aquí donde está la verdadera estructura de la planeación y es la que va a asegurar el éxito o el fracaso de la planeación. Porque si el docente logra identificar las dificultades cognitivas de cada estudiante, tendrá el punto de partida, luego ha de buscar modernizar los fenómenos sociales y contextuales para aplicarle el tema matemático. Este proceso es clave ya que el alumno al ver la aplicabilidad a la matemática le sea más fácil apropiarse los conocimientos. La planeación de clase es la herramienta que le permite visionar todos los aspectos para que una actividad salga lo más parecida posible a lo pensado.

Lo primordial a la hora de enseñar es partir con una buena planeación de clase. Ya que cuando se hace una buena planeación, pensada, con un objetivo o meta claro, con una justificación del porque se hacen estas actividades y no otras, se logra un verdadero aprendizaje.

Las planeaciones de mi práctica pedagógica fueron cambiando, comenzando porque vi la necesidad de que tenían que tener unas metas o trazarme unos objetivos, luego también comprendí que la planeación debería tener unos referentes teóricos que me sustentaran o soportaran el tema, la importancia de los diferentes registros y representaciones, ya que esto permite que el estudiante vea que un registro puede tener varias representaciones; también cambió mi planeación cuando en ellas incluí las rutinas de pensamiento, ya que fueron algo innovador y a los estudiantes les llamo la atención. Al incluir la evaluación cambio totalmente mis planeaciones, porque nunca la había tenido en cuenta, lo que me hizo entender que en cualquier actividad que se haga se debe evaluar al estudiante, desde el inicio hasta el final. Se deben establecer los criterios de evaluación, para que el estudiante sepa lo que le están evaluando; y en las actividades a desarrollar se deben establecer claramente los desempeños del estudiante.

Con el conocimiento adquirido sobre la planeación de la práctica en el aula y a la vez con las reflexiones, surgen en mí dos preguntas que son importantes a la hora de pensar en elaborar una planeación: ¿Es posible realizar una planeación para cada estudiante con todos estos componentes?, y ¿Qué tan exitosa es una planeación para todo un curso?

LA EVALUACIÓN

La evaluación de los estudiantes

Antes de realizar la maestría evaluaba a mis estudiantes a través de pruebas escritas, en las cuales se buscaba que desarrollaran ejercicios paso a paso. También se valoraba el trabajo extra clase y trabajos desarrollados en la clase de manera individual o grupal. Durante el proceso tenía en cuenta la autoevaluación de los estudiantes y la coevaluación que ellos realizaban a sus compañeros.

Como resultado de las lecturas realizadas entré a considerar los siguientes planteamientos teóricos que luego justificaron un cambio en mi forma de evaluar:

“El docente debe prestar atención a los instrumentos a través de los cuales mide el juicio de cada uno de los estudiantes, en relación con el aprendizaje de la matemática” (Fandiño M 2012 p20), ya no debemos tener un solo instrumento para valorar el desempeño de nuestros estudiantes, como la hacía anteriormente.

Cabrera (2003, pág. 18), “la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos”; lo que debemos tener presente es que la evaluación necesita de un previa planificación en la cual se precise los momentos y los actos que se van a valorar.

Con estos aportes teóricos mis evaluaciones cambiaron totalmente, ya que me di cuenta que debía valorar a los estudiantes desde otra perspectiva, que las evaluaciones escritas eran instrumentos que se quedaban cortos para tener un juicio valorativo y justo a la hora de dar un concepto de aprendizaje de un estudiante. La valoración debe ser desde todos los puntos de vista, o sea es una valoración holística, que recoja todas las capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas de cada estudiante. Por lo tanto, empecé a observar más detenidamente a mis estudiantes y en forma individual los desempeños que tenían en cada una de las actividades, además establecí unos criterios de evaluación que les comunicaba con anterioridad para que ellos estuvieran enterados de los aspectos que se evaluaba. Lo que me motivó a hacer esta clase de evaluaciones fue que, analizando las particularidades del estudiante, son muchas las formas diferentes que tienen los estudiantes para adquirir conocimiento y que tienen diferentes formas de visibilizar ese conocimiento, lo que definitivamente los hace diferentes.

Me quedaron sin responder unas preguntas al respecto de la evaluación: ¿Es posible valorar a todos los estudiantes desde sus diferentes capacidades y limitaciones? y ¿Cómo identificar las capacidades de los estudiantes que no hacen visible su conocimiento?

La evaluación de mi enseñanza

Mi enseñanza la evaluaba de acuerdo a los resultados de fin de año, si lograba que la gran mayoría de los estudiantes cumplieran con las competencias propuestas para el grado pues creía que mi labor como docente fue buena o fructífera. Los resultados de las pruebas externas era otro

indicativo, si los estudiantes lograban buenos puntajes era porque mi labor la estaba desempeñando bien, de lo contrario me cuestionaba que había sucedido y buscaba explicaciones que de pronto no tenían que ver con mi enseñanza sino con agentes externos.

La evaluación de mi enseñanza cambio cuando diferentes autores a través de sus escritos me hacen entender que para enseñar a mis estudiantes matemáticas debo tener en cuenta por lo menos algún referente, proceso, método, característica o criterio. Por ejemplo, Pedro Gómez, me habla de contextualizar los problemas, es aquí donde veo la necesidad de que los ejercicios y problemas matemáticos debo diseñarlos o plantearlos del contexto en la cual están inmersos mis estudiantes. Cuando BLOMHOEJ (2009, p. 3) me habla de la modelación, me invita a que los problemas que proponga a mis estudiantes deben ser sacados de situaciones cotidianos de la vida real, a igual Santos Trigo en la resolución de problemas. Martha Fandiño me expone el cómo debe ser la evaluación a mis estudiantes; el mismo Chevallard cuando nos habla del triángulo didáctico, la importancia de la relación estudiante, maestro y saber. Cada uno de estos autores con sus teorías y aportes a la enseñanza, me han llevado a reflexionar y evaluar mi enseñanza y me han brindado herramientas o juicios de valor para cambiarla.

A la vez me siento motivado para seguir preparándome académicamente, ya que los estudiantes de hoy en día por su contexto social, familiar o social están en continuo cambio, reconozco que las necesidades de formación de niños y jóvenes de años atrás, no son las mismas de hoy en día. Y por lo tanto debo prepararme y estar capacitado para mejorar mi enseñanza y mi práctica pedagógica a partir de una continua evaluación de la misma.

RUTINA DE PENSAMIENTO: COLOR, SÍMBOLO, IMAGEN

COLOR ROJO

El color rojo me parece que es un color fuerte, porque la enseñanza hay que tomarla con liderazgo, con mucha pujanza, con decisión, con valentía y con amor, ya que es una profesión que no todos están dispuestos a desempeñarla y mucho menos con responsabilidad; también el color rojo significa optimismo ya que se busca es mejorar la educación para que nuestros estudiantes tengan un mejor futuro.



SIMBOLO El símbolo delta, que significa en matemática cambio, incremento. Porque tenemos que cada día cambiar para mejorar la enseñanza, incrementar nuevas estrategias pedagógicas para fortalecer el aprendizaje, pasar de un estado inicial a otro acompañado de referentes teóricos y experiencias pedagógicas significativas. Como docentes tenemos la responsabilidad de ayudar en un cambio de mentalidad y de vida a nuestros estudiantes. Con la enseñanza que les brindemos debemos esperar que se evidencien en ellos pasar de la ignorancia o conocimientos previos a la adquisición, construcción y uso de conocimientos.

IMAGEN La imagen del volcán, porque gracias a los aprendizajes logrados en la maestría, estoy haciendo erupción sacando de mí pensamientos, prácticas tradicionales y conductistas para darle paso a nuevas metodologías y prácticas pedagógicas que permitan generar una enseñanza donde se logre un real aprendizaje en los estudiantes.



REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

(Docente Cuatro)

- **¿Cuál era el propósito de mi trabajo en el aula cuando entré a la Maestría?**

La siguiente reflexión va orientada a determinar el cambio que en las prácticas pedagógicas se han logrado consolidar, gracias a los aportes dados desde los distintos seminarios brindados por la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, y el proceso de investigación que se ha venido adelantando desde primer semestre referido a la tesis, cuyo tema central es mi falta de apropiación del Modelo Pedagógico Social Cognitivo de la IED San Antonio de Tausa.

Para comenzar, es importante hacer una retrospectiva de la forma como orientaba mis prácticas de aula, evidenciado en los primeros diarios de campo que se realizaron en el seminario de investigación (ver anexo 1). Allí se puede encontrar que pese a que tenía algún conocimiento del modelo pedagógico Social cognitivo que orientaba el quehacer docente en la institución, mis clases eran netamente tradicionales y mi propósito en el trabajo de aula navegaba en un constante vaivén de escala de grises, ya que se orientaba básicamente en “dictar los temas” que aparecían en los libros, sin verles orden ni sentido alguno. Mi objetivo era ver con los estudiantes todos los temas correspondientes al plan de estudio en los periodos académicos y siendo honesto no me detenía a comprobar si realmente aprendían lo que “dictaba” pues consideraba más relevante cumplir todos los contenidos en las fechas estipuladas que el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se puede observar en el siguiente fragmento del grupo focal hecho a estudiantes del grado 4:

“Moderador: Recuerden ¿qué es lo primero que hacen en una clase?”

Estudiante 4: el profesor tiene 6 libros y nos dice que nos hagamos en grupos de dos, el profesor nos alcanza los libros y nos explica qué hacer, y cuando termine nos deja ir para la casa.

Estudiante 3: Hay veces el profesor nos dicta y hay que poner cuidado

Estudiante 1: primero nos explica que toca hacer y luego hacemos talleres o ejercicios” (grupo focal a estudiantes del grado 4, IED San Antonio, sede lagunitas. 2016)

Así mismo, en todas mis clases tenía una meta particular y era que en el cuaderno se llenaran muchas hojas del tema visto, pues consideraba que era un buen indicador de la calidad de educación que se impartía, es más, en innumerables ocasiones me dedicaba a comparar los cuadernos de los niños de otras escuelas para comparar si el trabajo del otro docente estaba más adelantado o atrasado que el mío, lo cual en su momento era motivo de orgullo o preocupación.

De la misma manera, otro de los propósitos del trabajo de aula era que los estudiantes permanecieran sentados, callados, sus filas derechas y solo hablaran cuando se les preguntaba, que generalmente era con el ánimo de tomar por sorpresa a los distraídos. Además, En el aula predominaba una disciplina bastante rigurosa mediada por sanciones como mecanismo de adaptación de conductas que se consideraban incorrectas, limitando la participación del estudiante al trabajo individual sin dar el espacio para socializar su pensamiento y comprensiones dentro del aula.

¿Cuáles fueron mis primeras reflexiones basadas en la teoría con respecto al propósito a lo largo de la maestría?

Gracias al riguroso proceso investigativo desarrollado, apoyado de una manera potente desde los diferentes seminarios, se lograron hacer reflexiones graduales que alimentaban desde diferentes puntos la mentalidad de realizar un cambio urgente en la forma como orientaba mi trabajo, puesto que poco a poco me daba cuenta de la pobreza conceptual y didáctica que manejaba y reflejaba en mi aula, las cuales representaban un obstáculo para generar una verdadera apropiación del modelo institucional y descubrir sus bondades.

Las primeras reflexiones respecto al propósito del trabajo de aula fueron muy básicas. Un ejemplo de ello es la concepción que se tenía de las matemáticas:

“tan solo se trataba de una serie de algoritmos que había que mecanizar para obtener una nota que estuviera dentro de los parámetros aceptable de la materia” (reflexión concepción de las matemáticas primer semestre 2015). Pero que gracias a la fundamentación teórica ha ido evolucionando positivamente. Una evidencia de ello es el siguiente fragmento: “Se comenzó por entender que no son temas sino objetos matemáticos y que estos no deben ser orientados de manera precipitada ya que al hacerlo así se crean obstáculos cognitivos que se verán mucho más adelante, los cuales son muy difíciles de erradicar retardando en gran medida el proceso de construcción de aprendizajes secuenciales, cuya base es demasiado inestable como para soportar

tales rigores que año tras año se van incrementando.” (Reflexión final concepción de las matemáticas primer semestre 2015).

Al ver evolución de la forma como se veían las matemáticas, desató una serie de cuestionamientos acerca de la forma como veía las demás áreas que orientaba, ya que como docente de básica primaria de una escuela con multigrado, es una obligación tener un conocimiento didáctico de contenido de las demás asignaturas que se deben trabajar con los niños, lo que llevó a realizar indagación acerca de los procesos que se deben realizar para una buena enseñanza de todas las áreas, dado que todas ellas tienen gran importancia para el desarrollo de procesos cognitivos en los estudiantes.

Gracias a los constantes ejercicios de reflexión durante los semestres se pueden hacer paralelos entre lo que antes se pensaba de aspectos relacionados a la enseñanza de las matemáticas y otras áreas, con lo que se comprendía al final de haber realizado toda una indagación teórica, lo cual generaba fuertes cuestionamientos a los propósitos del trabajo de aula que se tenían, y se comenzó a entender que el problema no era de los estudiantes sino de cada uno de nosotros los docentes que no estábamos sabiendo orientar los procesos educativos.

¿Cómo cambiaron mis prácticas en el aula?

Al hacer un paralelo entre como eran mis prácticas de aula antes, como lo son ahora, se puede observar un cambio significativo, ya que se logró superar esa visión tradicionalista de “dictar temas” del libro sin reflexionar sobre la pertinencia de estos. Este nuevo pensamiento la verdad fue difícil de erradicar, pero comenzó a echar raíces en las lecturas de Pedro Gómez vistas en primer semestre sobre los análisis de contenido que había que hacer para orientar un objeto matemático o cualquier otro saber, permitiendo hacer un alto en el camino y reflexionar sobre todos los errores que estaba causando simplemente por pereza, por estar sumido al libro pretendiendo creer que era la verdad absoluta.

Por otro lado se cambió la concepción de que llenar el cuaderno con listados de contenidos era la forma más eficiente de trabajo, pues como afirma Ritchart. R; Churk. M; Morrison. K. (2014). “Esta visión de la enseñanza, que no va más allá de presentar contenidos, además de ser simplista, también es peligrosa, puesto que se enfoca en el docente y no el aprendiz, relegando al estudiante a una posición pasiva y asumiendo que el aprendizaje se basa sencillamente en asimilar lo que se ha presentado”. (Pág. 43). Debido a esto, las prácticas de aula ahora se enfocan a hacer visible el pensamiento de los estudiantes ya que es la manera más efectiva de vincular al estudiante con las ideas, con su pensamiento, dejando de lado la mera repetición para enfrentarlo a situaciones donde deba interactuar de manera real con objetos matemáticos u otros saberes mediante la modelación y la resolución de problemas.

También hubo una evolución de mis prácticas de aula referido al contrato didáctico que tenía establecido inconscientemente, en el cual los estudiantes debían mantenerse callados y

sentado en su pupitre. Este cambio lo motivó las sesiones vistas en el énfasis en tercer semestre en las cuales logré reflexionar que lo que yo llamaba buena disciplina, en realidad era un contrato que tenían los estudiantes conmigo que daba cuenta que uno de los principales criterios que había que tener en cuenta en el aula para “pasar” cualquier asignatura, era sencillamente quedarse en el puesto y fingir que se estaba poniendo atención, pero lo más absurdo de esto era que yo reafirmaba cada periodo dicho acuerdo, pues la parte comportamental tenía una ponderación bastante considerable en sus definitivas.

Otro aspecto fundamental para reflexionar, es la relación que se esconde entre mi labor como profesor, el saber y los estudiantes (Triángulo didáctico propuesto por Chevallard). En primera instancia, se puede decir que gracias a los aportes teóricos brindados por el seminario, se ha ampliado formidablemente la concepción del rol que tiene el docente ya que antes “teóricamente” se concebía como un dinamizador de los aprendizajes de los estudiantes, pero ya al observar la práctica real de aula estaba en contravía pues era de carácter tradicional prevaleciendo la transmisión de conocimiento.

Al respecto los cambios en la práctica han sido evidentes ya que poco a poco se está dejando de lado ese modelo de transmitir conocimientos, para pasar a una verdadera mediación donde el docente a través de una planeación rigurosa y dominio pleno del conocimiento que se quiere enseñar, “diseña situaciones didácticas pensadas exactamente con el fin de llevar al alumno al aprendizaje de un determinado conocimiento” (D' Amore 2002. Pag 52), sin descuidar ni dejar solo al estudiante durante este proceso.

El hecho de estar comprometido en dejar de ser el centro del proceso educativo a representado un panorama totalmente nuevo y motivante, pues se desconocía el potencial que tenía para la construcción del saber matemático y de las otra áreas que oriento, ya que como afirma D' Amore (2002) “El maestro disimula el propio fin didáctico, esconde la propia voluntad de enseñar, con la intención de hacer que el estudiante acepte la situación cognitiva como una carga personal” (Pág. 53) representando de esta manera la verdadera forma en la que el estudiante interioriza y hace visible su pensamiento.

Como segunda instancia, se he podido comprender de una manera más crítica el rol que desempeña el estudiante en este triángulo didáctico, ya que pasa a ser un simple receptor de conocimientos, a ser un agente activo comprometido por su propio proceso de aprendizaje. En este sentido el alumno rompe el paradigma que por largo tiempo a unido a docente-alumno como única forma posible para la adquisición del saber, para pasar a una relación recíproca entre estudiante - situación de aprendizaje, lo cual logrará hacer significativo aquellas entidades abstractas que representan el conocimiento. Lo anterior lo respalda D' Amore (2002) al afirmar que el estudiante:

“ no habrá adquirido verdaderamente el conocimiento si no hasta cuando él no sea capaz por sí mismo de ponerlo en acción en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de

enseñanza y en ausencia de toda indicación intencional» (Brousseau, 1986, p.49; también está bien ver el análisis crítico de Margolinas, 1995)” citado por D' Amore (2002. Pág 52).

Como tercera instancia, se logró interiorizar que la relación que existe entre docente, alumno y “saber” es muy estrecha e imposible desvincular una de otra ya que representa la máxima expresión del aprendizaje, donde se conjuga el enseñar con el aprender en un mismo escenario cuyo mayor beneficiado será el estudiante siendo este el actor protagónico en esta tríada didáctica. El vértice saber, implica una responsabilidad compartida entre docente y alumno, desarrollando procesos que D' Amore (1999) define como devolución e implicación, ya que la devolución busca que el maestro intente guiar al estudiante en la generación de compromiso personal en la construcción de conocimientos útiles para su vida, y la implicación es el resultado de aceptar esa devolución pero esmerándose por cada una de sus acciones ya que está en juego es significación de los diferentes saberes que circundan su cotidianidad.

Por otro lado, gracias a la implementación en el aula de la metodología ABP (aprendizaje basado en problemas) tomada como estrategia para evidenciar la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo en la IED San Antonio, se logró hacer un cambio que está en proceso de fortalecimiento, el cual, al tomar situaciones reales que están en la cotidianidad del estudiante se logra despertar el interés por el aprendizaje, los estudiantes se muestran más participativos y motivados dado que se parte de las expectativas del estudiante, más no de lo que el docente quiere imponer. Así mismo, gracias a la experiencia con la metodológica descrita se logró cambiar la mentalidad errónea que tenía, la cual era que los estudiantes aprenden solo de manera individual y en silencio, puesto que como afirma Vygotsky el aprendizaje es de tipo social, por lo tanto se logró poner en práctica uno de los pilares fundamentales del modelo pedagógico institucional, el cual es el trabajo en equipo que dio resultados que generan sorpresa pues al estar en constante interacción con pares logran comprender a veces mucho mejor que lo que uno puede orientar en una sesión completa.

¿Qué preguntas me quedaron sin responder o qué preguntas nuevas se me abrieron?

Las preguntas que se quedaron sin resolver fueron:

¿Qué otro contrato didáctico tendré con mis estudiantes y no me he dado cuenta?

¿Será que mis estudiantes se sienten motivados con los cambios en las prácticas que se han venido realizando, o no han sido tan leves que resultan imperceptibles?

¿Cuáles eran las estrategias de enseñanza que utilizaba al ingresar a la maestría?

Al ingresar a la maestría en pedagogía las estrategias de enseñanza era bastante limitadas ya que al estar enmarcado en el tradicionalismo, solo me limitaba al uso de talleres, la implementación de videos, uso de juegos didácticos como el tangram, cubos de encajar entre otros. Así mismo, las herramientas virtuales como internet raramente se usaban ya que los niños

la mayoría del tiempo estaban copiando los conceptos en sus cuadernos, desarrollando talleres o realizando ejercicios algorítmicos con muchas cifras para mantenerlos entretenidos durante la clase y evitar que se pusieran a hablar o a hacer desorden.

¿Qué aportes teóricos contribuyeron a modificar mis prácticas en el aula?

Una vez comenzaron los seminarios en la maestría se comenzó a salir de la zona de confort en la que estaba durante bastante tiempo. Esto se logró por medio de reflexión y puesta práctica de manera gradual de cada una de las estrategias que develaron un panorama nuevo y sorprendente el cual invitaba a la pronta vinculación por sus excelentes resultados en los pilotajes que se implementaron.

El primer acercamiento a nuevas estrategias de enseñanza fueron las rutinas de pensamiento, que Perkins (1997) las define como “patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma”. (p.3). Dichas rutinas de pensamiento dispararon todas las alarmas de mi labor docente ya que realmente funcionaban con los estudiantes y ayudaban a hacer visible lo que aprendían, además dinamizaban de una manera increíble las clases pues generaban tal motivación que todos permanecían conectados sin necesidad de estar llamando la atención a ninguno.

Otra estrategia de enseñanza que me impacto fue la importancia de la comunicación, en si el uso del lenguaje matemático pero viéndolo de manera trasversal es aplicable a cualquier área del saber, ya que al manejar un lenguaje específico en la materia desde los primeros grados de escolaridad, en donde el maestro juega un rol activo en la apropiación y divulgación de este, resulta una condición necesaria para cualquier aprendizaje, pues “no se puede evitar que los estudiantes entren en contacto con el lenguaje específico, más aún, es necesario proponerlo (imponerlo) a fin que lo hagan propio” Fandiño, M. (2010), pues únicamente el niño lo interiorizará si su uso es continuo en todo el proceso académico, y no sólo esperar a que en los grados superiores se logre por generación espontánea su uso eficaz en diferentes contextos.

Por otro lado, se logró comprender que la resolución de problemas resulta una de las estrategias idóneas por no decir la mejor, para que el estudiante lleve a la práctica un conjunto de procesos, terminología, análisis, conjeturas, comprobaciones y demás procesos que son intrínsecos a cada una de las situaciones de la vida cotidiana a la que se desea dar solución.

Al respecto Santos Trigo (2007) afirma que la resolución de problemas es una actividad fundamental en el desarrollo de las matemáticas que está presente durante toda la vida del ser humano, que mediante la búsqueda de métodos para la resolución, intentos y soluciones conllevan a la construcción del conocimiento matemático.

Por otro lado, logré comprender que las estrategias a realizar en mis clases para contribuir al desarrollo del pensamiento espacial y geométrico de los estudiantes, deben estar sustentadas por una metodología validada por la comunidad matemática, como es el caso de los procesos propuestos por Duval (visualización, razonamiento, construcción) así como los niveles de razonamiento de Van Hiele, que representan un ciclo holístico que permite realizar procesos de reflexión no solo en su forma, sino en todos los procesos que hay detrás de esa representación para poder movilizar el pensamiento, logrando traer a la realidad conceptos abstractos y matematizarlos de una manera lógica y coherente, para poder resolver un problema ya sea de su realidad o de alguna situación simulada.

¿Cómo cambiaron mis prácticas en el aula?

Mis prácticas de aula están en proceso de cambio progresivo ya que implementar las rutinas de pensamiento propuestas desde los diferentes seminarios permite un ejercicio bastante potente que deja muchos puntos de reflexión y reestructuración.

Lo que más me llamo la atención de estas rutinas es que la concepción de que sólo el docente puede generar preguntas brillantes quedo en el pasado, ya que como se puede evidenciar en un fragmento de una reflexión de la rutina veo, pienso, pregunto hecha para el seminario de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento, los niños están adentrándose poco a poco en esta cultura de pensar y es un aspecto muy importante en mi practica como docente

“En el último paso preguntar, la dinámica fue totalmente diferente ya que las preguntas que surgieron de algunos estudiantes me representaron sorpresa debido a la calidad y profundidad de estas, preguntas que sin duda servirán de insumo para abordar la unidad didáctica. Así mismo los niños también se sintieron motivados por tratar de responder las preguntas de sus compañeros ya fuera de forma oral o escrita y se les noto actitud de curiosidad por buscar información de aquellas que no sabían.” (IV semestre 2017)

Por otro lado, Al implementar en el aula la resolución de problemas vista desde Santos Trigo, llevo un cambio en la forma como yo veía los problemas matemáticos, ya que nunca los reflexionaba con detenimiento sino que aplicaba a ciegas el primero que apareciera en el libro, es más les daba “pistas” a los estudiantes de cómo resolverlo, sabiendo que realmente les estaba dando era la respuesta lo que Brousseau (1990) denomina el «efecto Topaze. En este momento se está tratando de darle a los estudiantes problemas más estructurados que pasen de simples ejercicios, tomando como referente situaciones contextuales tal y como lo afirma el modelo pedagógico social cognitivo propuesto por la institución.

Una vez implementadas las estrategias para el desarrollo del pensamiento geométrico en el área de matemáticas, se pudo comprender que no se debe confundir la metodología, con la estrategia y actividad, debido a que antes pensaba que al aplicar una serie de actividades con un nivel mínimo de reflexión garantizaba que los estudiantes aprendieran. Afortunadamente, gracias

a los fundamentos teóricos esta mentalidad dio un giro crucial para mi carrera, pues creó el hábito de buscar con mayor profundidad las estrategias que son más acordes a las necesidades de la clase y la ejecución de un análisis de la pertinencia de estas para la consecución de las metas de aprendizaje trazadas para las sesiones de trabajo.

¿Cómo hacía mis planeaciones de clase al entrar a la maestría?

Este es un foco de bastante interés ya que permite ver un aspecto que no era tomado con la suficiente seriedad el cual era la planeación. Si bien se sabía que ésta era algo fundamental para el éxito de la labor educativa, no le ponía el suficiente interés, dado que se hacía mirando el libro para determinar cual era el tema para el siguiente día. La verdad en raras ocasiones se escribía la planeación pues se consideraba que la experiencia de años anteriores era suficiente para abordar la clase, es más se les daba las mismas fotocopias, los mismos talleres y las mismas explicaciones que habían sido “exitosas” en el pasado.

Así mismo, las planeaciones eran hechas bajo la información que aparecía en el libro, nunca me preguntaba cuanto sabía sobre lo que le iba a enseñar a mis estudiantes, ni consultaba más a fondo sobre diversas temáticas, el libro sin darme cuenta era el texto sagrado al cual acudía sin cuestionarme sobre la pertinencia ni la relevancia que tienen ese tipo de contenidos en entornos rurales, donde las características del contexto son totalmente diferentes a las demás zonas del país.

De la misma forma, Las actividades que se programaban no tenían ningún tipo de análisis ya que al estar enmarcadas en el tradicionalismo puro se centraban en transmitir a los estudiantes un sin número de conceptos para que ellos los memorizaran, y luego ponerlos en práctica en un taller individual que generalmente era de 5 o 10 puntos con una ponderación específica. En este tipo de actividades no se programaba el tiempo para su ejecución, por lo que era común que los niños no terminaran en el tiempo establecido dando lugar a la tarea que consistía en “terminar el taller en casa”.

Cada una de estas planeaciones se ejecutaba día tras día pero en contadas ocasiones me senté a evaluar como había sido el desarrollo de esta, en que debía cambiar y que acciones hacer para los estudiantes que no habían comprendido lo trabajado. Lo único que hacía era pensar brevemente lo que no funcionó para cambiarlo y lo que fue medianamente bueno dejarlo para aplicarlo en futuras prácticas.

¿Qué aportes teóricos contribuyeron a modificar la planeación de mis prácticas en el aula?

Los aportes teóricos que contribuyeron para modificar la planeación de mis prácticas en el aula están fuertemente relacionados con Cañadas. M., Gómez, P. 2014 ya que proponen un análisis bastante riguroso que se le debe dar a una planeación para “contribuir al diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas sobre temas concretos de las matemáticas

escolares”. (Cañadas. M., Gómez, P. 2014. p. 1). Si bien este modelo de análisis de contenido es para matemáticas, puede ser ajustable para las demás áreas ya que implican una serie de pasos bastante concretos que permiten direccionar un excelente ejercicio de planeación.

Para Gómez, (2007, p. 20) un buen ejercicio de planeación esta “está compuesto por cuatro análisis: (a) análisis de contenido, (b) análisis cognitivo, (c) análisis de instrucción y (d) análisis de actuación” los cuales permiten: hacer una reflexión sobre todos los aspectos relacionados al contenido que se quiere enseñar; pensar detenidamente en los procesos que se tienen que atender para que los conceptos que se pretenden compartir puedan ser estructurados por los niños; discutir sobre las decisiones que se van a tomar en la clase para acercar al estudiantes de manera asertiva a los saberes; y determinar la actuación tanto del docente como del estudiante durante los distintos momentos de la clase para contribuir a la consecución de la meta de aprendizaje planteada para cada una de las sesiones de trabajo.

Así mismo, durante el énfasis de desarrollo del pensamiento matemático se trabajó la importancia de realizar el ciclo P.I.E.R. (planear, implementar, evaluar y reflexionar), como estrategia clave para realizar procesos de análisis minucioso de todos los momentos resultantes de la implementación de la planeación, con el objetivo de potenciar de manera positiva cada una de las acciones que se desarrollan en el aula, para contribuir al cambio progresivo de las prácticas de aula del docente y el adecuado desarrollo del pensamiento en el estudiante.

Otro aporte que junto con los anteriores fue vital para generar un cambio de mis práctica pedagógicas principalmente en la planeación, fue la teoría referente al ABP (aprendizaje basado en problemas) escogido como estrategia para hacer visible en modelo pedagógico social cognitivo de la institución, debido a que comencé a planear basándome en problemáticas del contexto del estudiante como punto de referencia para convocar saberes de diferentes áreas y poder trabajar de manera transversal la situación a resolver.

¿Cómo cambiaron las planeaciones de mis prácticas en el aula?

Al tener en cuenta los aportes teórico arriba descritos las planeaciones en mi aula de clase cambiaron de manera rotunda, ya que ahora hay evidencia de que se realiza de manera concienzuda siendo las planeaciones del énfasis de desarrollo de pensamiento matemático y las de las programadas para las clases del trabajo regular en el aula usado ABP una prueba de ello.

Gracias al arduo trabajo desde los diferentes énfasis y el desarrollo del proyecto de investigación se pudo comprender la importancia de realizar una verdadera planeación, no aquella que se hace siguiendo el libro, sino la que implica procesos de reflexión desde diferentes puntos que permiten establecer de manera concreta aciertos y errores tanto didácticos, de contenido, como de instrucción los cuales develan un panorama nunca antes visto que amplía las

concepciones y las forma de abordar los saberes para hacerlos más significativos para los niños.

De la misma manera, al entrelazar los aportes de Pedro Gómez, el ciclo P.I.E.R. y los aportes tanto del ABP como del modelo pedagógico social cognitivo, se pudo lograr hacer una planeación verdaderamente sustancial que está en proceso de abandonar el tradicionalismo para poder hacer visible el modelo pedagógico de la institución, la cual recoge no solo los saberes que se deben orientar, sino las expectativas de los estudiantes ya que ellos son parte activa en la construcción de dichas planeaciones. También permiten realizar procesos de valoración de lo que se planeó y reflexión de los aspectos que hay que mejorar para una futura ocasión que vale la pena decir que no va a ser la misma, ya que esta enriquecida por todo un análisis minucioso que potenciará los resultados obtenidos a la luz de la teoría en aras de una mejor práctica de aula en la institución.

¿Qué preguntas me quedaron sin responder o qué preguntas nuevas se me abrieron?

Al respecto de la planeación surge la siguiente pregunta:

- ¿Qué mecanismo usar para lograr sensibilizar a los demás compañeros de la institución a cerca de la importancia de realizar una planeación bien estructurada?

¿Cómo evaluaba a mis estudiantes cuando entré a la maestría?

Antes de entrar a la maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana mis prácticas evaluativas, eran netamente tradicionales y no daban cuenta del grado de apropiación del modelo pedagógica social cognitivo, ya que prevalecía mucho la parte numérica, es decir, solo me limitaba a realizar un taller o una evaluación escrita y asignar un número al trabajo realizado por parte del estudiante considerando ingenuamente que esa era la forma de determinar las comprensiones del estudiante.

Además de ello, la evaluación era tomada como sanción ya que constantemente estaba recordando a los niños que si no ponían atención su nota de la evaluación iba a ser directamente proporcional. Es por ello que los niños se interesaban en grabarse de memoria los conceptos pues sabían que se iban a preguntar en el examen. En el caso de matemáticas la preocupación de los estudiantes era aprenderse los algoritmos de una manera mecánica ya que daban por hecho que ponerlos en práctica en la evaluación tenían un 10,0 garantizado.

Otro aspecto que resulta interesante es que la evaluación que se le aplicaba a los estudiantes, no tenía ningún tipo de retroalimentación, tan solo se calificaba se asignaba la nota y se devolvía para que la pegaran en sus cuadernos, la cual debía ser firmada por los padres de familia para que se dieran cuenta de las dificultades que tenían sus hijos. Este tipo de acciones era muy común en las diferentes áreas que oriento, y siendo honesto nunca reflexioné sobre los errores que estaba generando en los estudiantes producto de malas prácticas de aula, debido a que

no se llevaba un proceso con el estudiante que diera cuenta del avance cognitivo, sino que se orientaba a transmitir conceptos y posteriormente medir cuanto de ellos había sido grabados de memoria, sin detenerme a pensar si habían adquirido la competencia para aplicar aquello visto en una situación problema que requiriese su uso.

¿Qué aportes teóricos contribuyeron a modificar la evaluación de mis estudiantes?

La visión de la evaluación está en proceso de cambio ya que se han adelantado comprensiones que apuntan hacia lo formativo del ser, es decir, ya no interesarme tanto por el producto final, sino por el proceso mental que estructuró el niño para poder realizar dicho producción, las decisiones que tomó y los argumentos que respaldan cada una de ella.

Al respecto se tiene en cuenta el siguiente fragmento que impactó de manera directa mi concepción de evaluación para pasar de ser sumativa a formativa:

“El alumno “ideal” ya no es aquel que en examen final obtiene un sobresaliente porque se ha estudiado de memoria la lección. El alumno “ideal” ahora es aquel que ha adquirido, por medio de un aprendizaje autónomo y cooperativo, los conocimientos necesarios y que, además, ha desarrollado y entrenado las competencias previstas en el programa de la materia gracias a una reflexión profunda y a una construcción activa de los aprendizajes”. (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008. P. 13)

De acuerdo a lo anterior, la evaluación se enmarca en un proceso continuo que va mediado todo el tiempo por el docente para identificar las fortalezas que existen en el proceso, así como las dificultades que se van presentando durante la marcha. En este tipo de acciones, el carácter sancionatorio de la evaluación pasa a un segundo plano ya que prima el desarrollo de las potencialidades del estudiante por encima de lo memorístico. Por lo tanto, “la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que destaca el grado de ayuda que requiere de parte del maestro para resolver problemas de cuenta propia” (Moreno y Contreras, 2012, p. 59).

Otro aporte teórico que ayudo para que la concepción de evaluación este evolucionando es la importancia del uso de herramientas como las rutinas de pensamiento evidencian información supremamente valiosa acerca de cómo está el pensamiento del estudiante.

Dichas rutinas representan una forma mucho más certera de saber donde está la dificultad en las comprensiones del estudiante pues él, expresa por escrito o de manera oral lo que esta pensando dando cuenta del dominio conceptual y el grado de competencia para aplicar lo que ya ha aprendido.

¿Cómo cambiaron las evaluaciones de mis estudiantes?

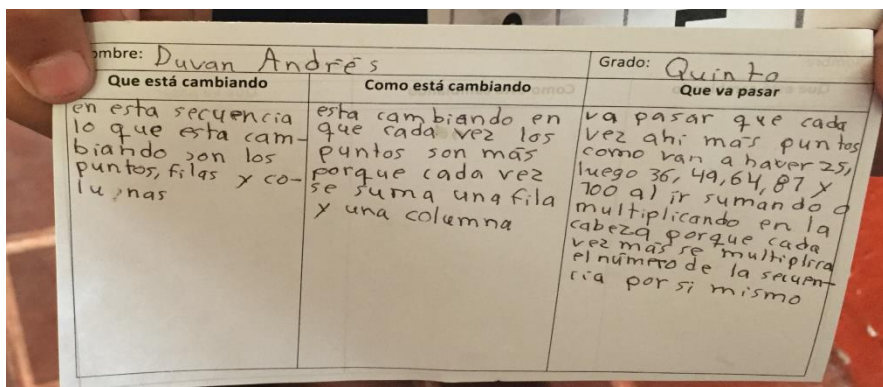
Luego de reflexionar acerca de la importancia de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, se pudo determinar que la realizada año tras año, no daba cuenta en lo más mínimo de los aspectos fundamentales que propone el modelo pedagógico social cognitivo, ya que esta es de carácter formativo y la que se realizaba en el aula tenía como único propósito la obtención de una nota.

Es así, que gracias a las dinámicas de reflexión propuestas por los diferentes seminarios y al proceso de investigación, se pudo iniciar un cambio en el proceso evaluativo que verdaderamente pudiera evidenciar la apropiación del modelo institucional en el aula por parte del docente, favoreciendo la interacción no solo estudiante - docente, sino entre pares a través del trabajo en equipo como mecanismo de construcción de conocimiento.

En relación con lo anterior, se logró comprender el proceso evaluativo va más allá de un examen escrito, pues implica la utilización de diferentes estrategias tales como rutinas de pensamiento, rúbricas, autoevaluación, co-evaluación, prácticas comunicativas, entre otras, que me ayudan como docente a determinar el grado de comprensión que tienen los estudiantes con respecto al propósito que se trazó al iniciar la sesión. De la misma manera la evaluación de carácter formativa sirve formidablemente para identificar aquellos niños que requieren más apoyo o acompañamiento en la estructuración de un saber, debido a que ya no se espera al final sino que sobre la marcha se va trabajando para que ese educando supere esas dificultades y pueda escalar un peldaño más en el andamiaje del conocimiento.

También se puede decir que las evaluaciones de mis estudiantes cambiaron puesto que ya no se centra en encontrar el error, por el contrario se le da un énfasis ponderante a las fortalezas y potencialidades del niño reconociendo el desarrollo gradual de sus capacidades mediante la realimentación oportuna en pro de elevar el nivel académico de cada estudiante. Para ello se está haciendo el seguimiento de procesos de manera continua buscando a través de la evaluación y reflexión de la planeación (P.I.E.R.) la creación de nuevas estrategias que permitan disminuir el número de dificultades en la comprensión de las temáticas estudiadas.

A continuación se expone la foto de una rutina de pensamiento, hecha con los estudiantes del grado 4 y 5, que da cuenta de la potencia del uso de formas evaluativas alternativas a las tradicionales.



Rutina de pensamiento, clase de pensamiento variacional. 2017

¿Cómo evaluaba mi enseñanza al entrar a la maestría?

La evaluación de mi enseñanza en el periodo anterior al ingreso a la maestría casi no se realizaba, por motivos de desconocimiento, falta de preparación o simplemente por pereza de no buscar formas para optimizar la práctica que se realizaba en el aula. Lo mas cercano a la evaluación de mi enseñanza eran las retroalimentaciones que se daba la tutora del programa todos a aprender del MEN, producto del acompañamiento en algunas clases a la que se realizaba observación.

En esas ocasiones reflexionaba momentáneamente de la forma como orientaba la clase teniendo como insumo las sugerencias brindadas, pero una vez se iba la tutora recaía nuevamente en la rutina de las clases monótonas donde prevalecía la transcripción de contenidos del libro al cuaderno, el desarrollo de temas desarticulados de la realidad y el afán por cumplir todo lo establecido en el plan de estudios, sin dar un espacio para que los estudiantes expresaran sus dudas, preocupaciones o sugerencias sobre el desarrollo de la clase.

En cuanto al impacto de mis métodos de enseñanza en el estudiante, era muy común hacer una clase magistral exponiendo los conocimientos que tenía al respecto del tema, haciendo preguntas esporádicas para determinar si me estaban siguiendo la explicación, pero en contadas ocasiones reflexionaba si detrás de esas caras de aparente atención verdaderamente se estaba movilizando el pensamiento del estudiante, o simplemente estaban en la postura que quería ver como docente pretendiendo creer que me estaban entendiendo.

Lastimosamente la sorpresa era cuando realizaba un examen o ejercicio determinado, en el cual podía determinar con claridad que las 2 horas de cátedra habían sido en vano, dado que eran contados los estudiantes que habían podido comprender lo que se quería transmitir. Al respecto era común el pensar que la culpa era de los estudiantes por no repasar en casa, o por no estar atentos a las explicaciones del profesor, pero siempre se pasaba por alto que la dificultad no era del niño sino la forma en la como docente estaba abordando mis prácticas pedagógicas.

¿Qué aportes teóricos contribuyeron a modificar la evaluación de mi enseñanza?

Uno de los principales aportes teóricos para modificar la evaluación de mi enseñanza fue el **análisis de actuación** propuesto por Isabel M^a Romero y Pedro Gómez quienes propone que:

“El interés de este módulo se centra en la planificación del seguimiento del aprendizaje de los escolares y del propio proceso de enseñanza durante la implementación de lo planificado en el análisis de instrucción, con objeto de comparar las previsiones que han

hecho en dicha planificación con lo que sucederá cuando ésta se lleve a cabo en el aula. Esta comparación redundará en ajustes puntuales de la planificación durante el mismo proceso de instrucción, así en como reformulaciones globales, de cara a un nuevo ciclo de análisis didáctico”. Romero. I. Gómez P. 2014. p. 1)

Así mismo, los autores mencionados resaltan la importancia del diario tanto del docente como del estudiante que permiten evaluar la enseñanza desde dos puntos de vista la práctica pedagógica desarrollada para fortalecer aspectos que en ocasiones pasa desapercibidos pero que resultan cruciales para el aprendizaje del estudiante.

Romero y Gómez proponen el diario del profesor que debe “incluir (a) las previsiones para cada tarea en cuanto a aprendizaje del alumnado y en cuanto a su propio proceso de enseñanza, (b) las observaciones que realice en la clase y (c) los ajustes que de ellas se deriven”. (Romero. I. Gómez P. 2014, p. 14). Y “Para que los estudiantes participen en el proceso de evaluación, autoevaluando su propio aprendizaje, proponemos que cada alumno lleve un diario del estudiante, que incluirá sus percepciones en el dominio cognitivo y en el dominio afectivo”. (Romero. I. Gómez P. 2014 p. 16).

Sin duda alguna otro aspecto fundamental que logró crear el hábito de evaluar mi enseñanza es la implementación del ciclo P.I.E.R. que tuvo sus inicios desde primer semestre de la maestría en pedagogía y que comenzó a tomar fuerza durante el recorrido de los diferentes seminarios.

¿Cómo cambió la evaluación de mi enseñanza?

Una vez vistos los referentes teóricos que dieron luz a la nueva concepción de evaluar mi propia enseñanza, se pudo comprender que lo realizado durante varios años carecía de este componente fundamental, hecho que se hacía evidente en los bajos resultados de las pruebas de estado, pues al implementar clases sin planeación ni procesos de análisis enmarcados en el ciclo P.I.E.R. los resultados iban a ser los mismo año tras año en una espiral que no parecía tener fin. Pero el ingreso a la maestría marco un brecha en la forma como concebía mi práctica, ya que al ser consiente y reflexivo frente a mi labor como docente se puedo mejorar muchos aspectos de la clase tales como la organización de las actividades, el clima de aula, el seguimiento de procesos y la calidad de la instrucción que se daba.

Como evidencia de este tipo de análisis se toma un fragmento de reflexión sobre la implementación de una clase hecha para el énfasis de matemáticas, cuyo tema central era el desarrollo del pensamiento variacional a través de secuencias didácticas:

Como primera medida en la planeación, es necesario profundizar mucho más en la estructura conceptual de las secuencias numéricas para el desarrollo pensamiento variacional, ya que en la planeación no es tan fuerte el análisis de elementos de este

campo tales como términos y conceptos relacionados al objeto de estudio que se pretende orientar con los estudiantes.

Así mismo, es importante incluir las destrezas que van a desarrollar los estudiantes durante el desarrollo de la sesión, como también los razonamientos de tipo deductivo, inductivo, argumentativo y las estrategias que van a ser posible que el niño comprenda y pueda poner en práctica al momento de determinar la variación y establecimiento de un patrón en una secuencia numérica. (Planeación de clase, pensamiento variacional. 2017)

Ahora, mis prácticas de aula no solo las evalúo yo, sino que mis compañeros hacen parte de esa comunidad pedagógica que se preocupa por alcanzar paso a paso la calidad educativa, puesto que se ha logrado conformar un equipo que retroalimenta el actuar docente dando aportes que enriquecen las planeaciones, la organización, el clima de aula entre otros aspectos. Lo más interesante de este ejercicio es que esas planeaciones no quedan para un solo docente, sino que se comparten para todos los compañeros de las diferentes sedes con el objetivo de ir incluyendo poco a poco a todos los maestros para generar un impacto institucional, contribuyendo a dar solución a la falta de apropiación del modelo Pedagógico social cognitivo tanto en mi aula como el resto de la IED San Antonio de Tausa.

7.2 Lista de Tablas Imágenes y Gráficas

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Diagnóstico previo del problema de investigación según estudiantes	17
Tabla 2. Diagnóstico previo del problema según docentes	18
Tabla 3. Relaciones entre Modelo Pedagógico Social Cognitivo y Metodología Basada en Problemas ABP	62
Tabla 4. Categorías de Investigación	76
Tabla 5. Relación entre categorías de análisis y Proyecto Educativo Institucional	89
Tabla 6. Matriz consolidado diario de campo individual	94
Tabla 7. Grupo focal a docentes del Colectivo Investigador	108
Tabla 8. Matriz General de Triangulación de Información	122

Lista de Figuras

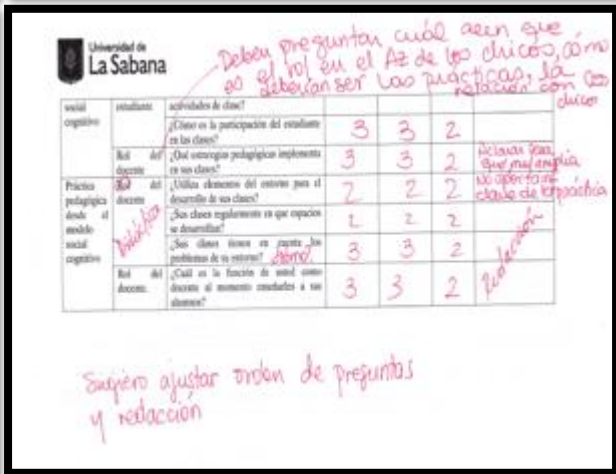
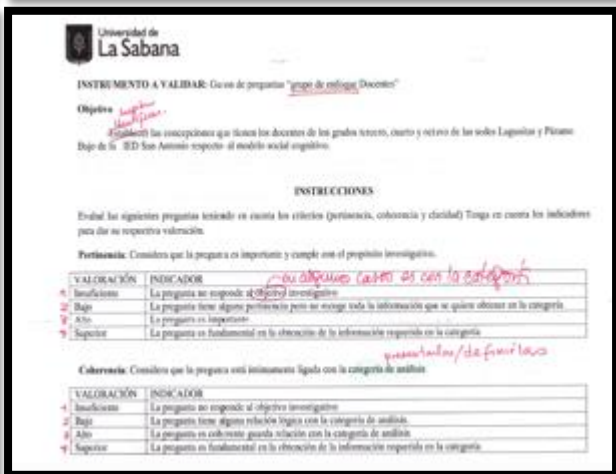
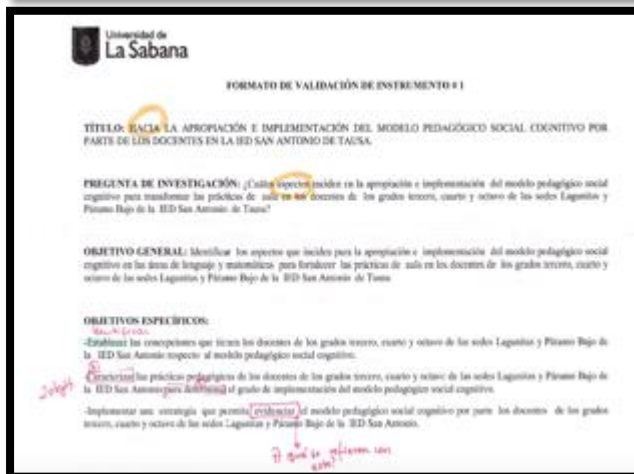
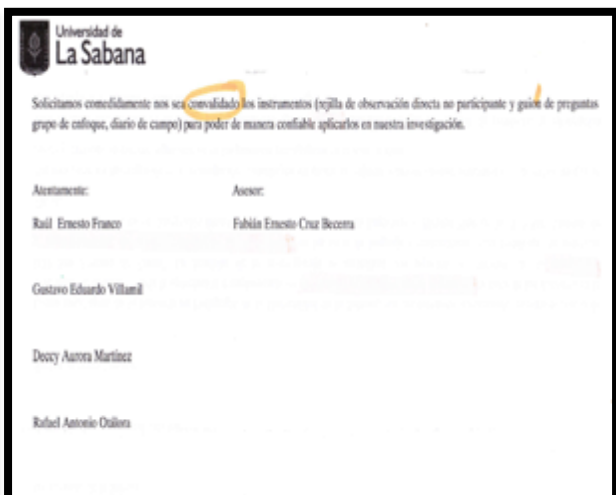
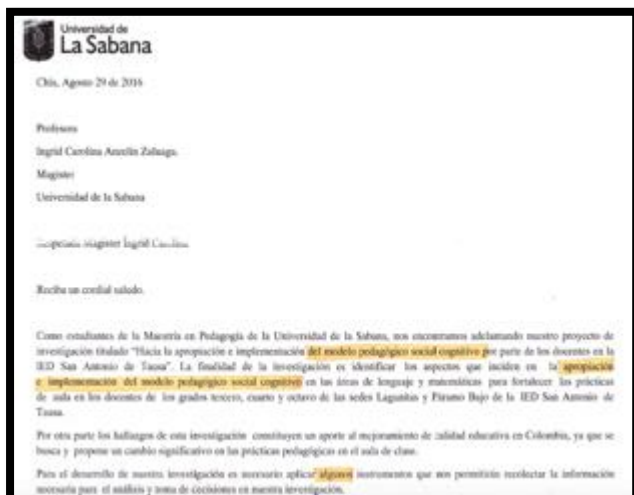
	Pág.
Figura 1. Modelo Pedagógico Social Cognitivo	43
Figura 2. Decisión de ayuda mínima en cada dificultad de aprendizaje	48
Figura 3. Fases de la Investigación	82

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Formatos de observación directa no participante	146
Anexo 2. Modelos de cuestionario dirigido a grupos de enfoque	154
Anexo 3. Modelo de Encuestas	157
Anexo 4. Diario de campo individual. Comparación del antes (2015 2016) y después (2017) de la intervención	170
Anexo 5. Rúbrica establecida para evaluar metodología ABP	192
Anexo 6. Trabajo colaborativo: Taller para implementar con docentes	194
Anexo 7. Unidades de Aprendizaje-Metodología ABP implementada en el aula de clases según énfasis	196
Anexo 8. Ciclos de reflexión de cada aula	226

7.3 Trabajos de los estudiantes, Fotos

Fotos de validación de instrumentos



Universidad de La Sabana

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO #2

TÍTULO: HACIA LA APROPIACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LA IED SAN ANTONIO DE TALA.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Cuáles aspectos inciden en la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo para transformar las prácticas de aula en los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tala?

OBJETIVO GENERAL: Identificar los aspectos que inciden para la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo en los ámbos de lenguaje y matemáticas para fortalecer las prácticas de aula en los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer las concepciones que tienen los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio respecto al modelo pedagógico social cognitivo.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio para determinar el grado de implementación del modelo pedagógico social cognitivo.
- Implementar una estrategia que permita evidenciar el modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio.

Universidad de La Sabana

INSTRUMENTO A VALIDAR: Guion de preguntas "grupo de enfoque Estudiantes"

Objetivo:

Establecer las concepciones que tienen los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio respecto al modelo pedagógico social cognitivo.

INSTRUCCIONES

Evalúe los siguientes preguntas teniendo en cuenta los criterios (pertinencia, coherencia y claridad) Tenga en cuenta los indicadores para dar su respectiva valoración.

Pertinencia: Considere que la pregunta es importante y cumple con el propósito investigativo.

VALORACIÓN	INDICADOR
Ineficiente	La pregunta no responde al objetivo investigativo
Bajo	La pregunta tiene alguna pertinencia pero no recoge toda la información que se quiere obtener en la categoría
Alto	La pregunta es importante
Superior	La pregunta es fundamental en la obtención de la información requerida en la categoría

Coherencia: Considere que la pregunta está íntimamente ligada con la categoría de análisis

VALORACIÓN	INDICADOR
Ineficiente	La pregunta no responde al objetivo investigativo
Bajo	La pregunta tiene alguna relación lógica con la categoría
Alto	La pregunta es coherente guarda relación con la categoría de análisis
Superior	La pregunta es fundamental en la obtención de la información requerida en la categoría

Universidad de La Sabana

Claridad: considere que la pregunta es clara para el participante en el grupo de enfoque

VALORACIÓN	INDICADOR
Ineficiente	La pregunta es confusa para el participante
Bajo	La pregunta debe ser reestructurada para lograr la comprensión profunda en el participante
Alto	La pregunta es clara
Superior	La pregunta cumple con las reglas gramaticales y es muy clara para el participante

Favor evaluar cada una de las preguntas que hacen parte del instrumento grupo de enfoque y asignar un valor cuantitativo de 1 a 4, siendo 4 la mayor calificación y 1 la menor. Además hacer observaciones a las preguntas que lo requieren.

Categoría	Sub categoría	Pregunta	Pertinencia	Coherencia	Claridad	Observación
Práctica pedagógica e aula de aula del modelo social cognitivo	Baja docente	¿Cómo son las clases con su profesor?	3	3	2	Deban...
		¿En las clases tienen la oportunidad de trabajar en equipo?	3	3	1	¿Tiene la oportunidad de socializar las actividades que realizan en clase? Clases?
		¿Cómo le evalúan su profesor?	2	2	2	
Evaluación	Baja Al docente	En las clases abordan aspectos relacionados con la unidad?	3	3	3	¿Tiene la oportunidad de socializar las actividades que realizan en clase? Clases?
		¿Cómo le evalúan su profesor?	3	3	3	

Deban trabajar más la relación estudiante-docente, que opinan los estudiantes sobre su propia comprensión de la unidad en las actividades académicas.

Universidad de La Sabana

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO #3

TÍTULO: HACIA LA APROPIACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LA IED SAN ANTONIO DE TALA.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Cuáles aspectos inciden en la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo para transformar las prácticas de aula en los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tala?

OBJETIVO GENERAL: Identificar los aspectos que inciden para la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo en los ámbos de lenguaje y matemáticas para fortalecer las prácticas de aula en los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer las concepciones que tienen los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio respecto al modelo social cognitivo.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio para determinar el grado de implementación del modelo pedagógico social cognitivo.
- Implementar una estrategia que permita evidenciar el modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio.

Universidad de La Sabana

INSTRUMENTO A VALIDAR: Regilla de observación "observación directa no participante" (se tomará registro de la sesión de observación del Programa Todos Aprender - MEN)

Objetivo:

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio para determinar el grado de implementación del modelo pedagógico social cognitivo.

INSTRUCCIONES

Evalúe los siguientes aspectos de la regilla de observación teniendo en cuenta los criterios (pertinencia, coherencia y claridad) Tenga en cuenta los indicadores para dar su respectiva valoración.

Pertinencia: Considere que el aspecto a observar es importante y cumple con el propósito investigativo.

VALORACIÓN	INDICADOR
Ineficiente	El aspecto a observar no responde al objetivo investigativo
Bajo	El aspecto a observar tiene alguna pertinencia pero no recoge toda la información que se quiere obtener en la categoría
Alto	El aspecto a observar es importante
Superior	El aspecto a observar es fundamental en la obtención de la información requerida en la categoría

Universidad de La Sabana

Coherencia: Considere que el aspecto a observar está íntimamente ligado con la categoría de análisis.

VALORACIÓN	INDICADOR
Ineficiente	El aspecto a observar no responde al objetivo investigativo
Bajo	El aspecto a observar tiene alguna relación lógica con la categoría
Alto	El aspecto a observar es coherente y guarda relación con la categoría de análisis
Superior	El aspecto a observar es fundamental en la obtención de la información requerida en la categoría

Claridad: Considere el aspecto a observar es claro para el investigador que va a aplicar el instrumento.

VALORACIÓN	INDICADOR
Ineficiente	El aspecto a observar es confuso para el investigador que va a aplicar el instrumento.
Bajo	El aspecto debe ser reestructurado para lograr la comprensión profunda en el investigador que va a aplicar el instrumento.
Alto	El aspecto es claro para el investigador que va a aplicar el instrumento.
Superior	El aspecto cumple con las reglas gramaticales y es muy claro para el investigador que va a aplicar el instrumento.

Universidad de La Sabana

Favor evaluar cada una de las preguntas que hacen parte del instrumento según la observación y asignar un valor numérico de 1 a 4, siendo 4 la mejor calificación y 1 la menor. Además hacer observaciones a las preguntas que lo requieran.

Categoría	Sub-categoría	Aspecto	Pertinencia	Coherencia	Claridad	Observación
Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	Rol docente	El docente plantea los desafíos de aprendizaje de competencias cognitivas, actitudinales y de habilidad.	4	3	4	Este se puede ver en la primera vez, me gustaría que se especificara mejor el objetivo de aprendizaje.
	Rol docente	El docente tiene en cuenta las estrategias y conocimientos previos de los estudiantes.	4	4	3	¿Cómo se ven en el aula?
	Rol docente	El docente orienta el tema cuando comienza temas de los estudiantes. A su vez utiliza ejemplos y analogías.	4	4	4	
	Rol docente	El docente ofrece de manera oportuna retroalimentación a los estudiantes.	4	4	2	¿Cómo se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?
	Rol docente	El docente promueve el trabajo cooperativo/colaborativo.	4	4	4	
	Rol docente	El docente deja clara la meta del aprendizaje.	4	4	4	
	Rol docente	El docente plantea los desafíos de aprendizaje de competencias cognitivas, actitudinales y de habilidad.	4	3	4	Este se puede ver en la primera vez, me gustaría que se especificara mejor el objetivo de aprendizaje.

Universidad de La Sabana

Categoría	Sub-categoría	Aspecto	Pertinencia	Coherencia	Claridad	Observación
Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	Rol docente	El docente promueve el trabajo cooperativo/colaborativo.	4	4	4	
	Rol docente	El docente promueve y valora la participación de sus estudiantes.	4	4	4	
	Rol docente	El docente plantea los desafíos de aprendizaje de competencias cognitivas, actitudinales y de habilidad.	4	3	4	Este se puede ver en la primera vez, me gustaría que se especificara mejor el objetivo de aprendizaje.
Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	Rol docente	El docente orienta el tema cuando comienza temas de los estudiantes. A su vez utiliza ejemplos y analogías.	4	4	2	¿Cómo se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?
	Rol docente	El docente promueve el trabajo cooperativo/colaborativo.	4	4	4	
	Rol docente	El docente deja clara la meta del aprendizaje.	4	4	4	
	Rol docente	El docente plantea los desafíos de aprendizaje de competencias cognitivas, actitudinales y de habilidad.	4	3	4	Este se puede ver en la primera vez, me gustaría que se especificara mejor el objetivo de aprendizaje.
	Rol docente	El docente promueve y valora la participación de sus estudiantes.	4	4	4	

Universidad de La Sabana

Categoría	Sub-categoría	Aspecto	Pertinencia	Coherencia	Claridad	Observación
Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	Rol docente	El docente tiene en cuenta las estrategias y conocimientos previos de los estudiantes.	4	4	3	¿Cómo se ven en el aula?
	Evaluación	El docente realiza evaluaciones diagnósticas para determinar aprendizajes previos de los estudiantes.	4	4	1	¿Cómo se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?
	Evaluación	El docente orienta el tema cuando comienza temas de los estudiantes. A su vez utiliza ejemplos y analogías.	4	4	4	
	Evaluación	El docente usa estrategias y procedimientos de retroalimentación y corrección.	4	4	3	¿Cómo se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?
	Evaluación	El docente usa la evaluación formativa para determinar los aspectos positivos y por mejorar del transcurso de la clase.	4	4	4	
	Rol docente	El aprendizaje es cooperativo donde los estudiantes se apoyan de las competencias a partir de la asociación.				¿Qué se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?

Universidad de La Sabana

Categoría	Sub-categoría	Aspecto	Pertinencia	Coherencia	Claridad	Observación
Práctica pedagógica desde el modelo social cognitivo	Rol docente	Se trabaja con elementos propios del contenido para apoyar la significación del aprendizaje.	4	4	4	
	Rol docente	Se hacen situaciones problemas que ocurren en el diario vivir de los estudiantes para ser resueltos con ayuda de los diferentes áreas.	4	4	4	¿Cómo se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?
	Rol docente	Se tiene en cuenta referentes locales para la organización y planeación de las clases.	4	4	4	¿Cómo se ve en la práctica? ¿Cómo se ve en la retroalimentación?

Universidad de La Sabana

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO # 4

TÍTULO: HACIA LA APROPIACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LA IED SAN ANTONIO DE TAUASA.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Cuáles aspectos inciden en la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tauasa?

OBJETIVO GENERAL: Identificar los aspectos que inciden para la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo en las áreas de lenguaje y matemáticas para fortalecer las prácticas de aula en los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tauasa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Establecer las concepciones que tienen los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio respecto al modelo pedagógico social cognitivo.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio para determinar el grado de implementación del modelo pedagógico social cognitivo.
- Implementar una estrategia que permita evidenciar el modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio.

Universidad de La Sabana

INSTRUMENTO A VALIAR: Diario de campo "Foro de discusión sobre la investigación". Universidad de La Sabana.

Objetivo:

- Establecer las concepciones que tienen los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio respecto al modelo social cognitivo.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio para determinar el grado de implementación del modelo pedagógico social cognitivo.
- Implementar una estrategia que permita evidenciar el modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio.

INSTRUCCIONES:

Evaluar los siguientes aspectos que constituyen el formato de diario de campo teniendo en cuenta los criterios (pertinencia, coherencia y claridad). Este formato tiene como propósito ser implementado durante todo el proceso investigativo por lo tanto brindar información a las áreas categorizadas en la investigación, de ahí que están relacionados en el formato de validación. Tenga en cuenta los indicadores para dar su respectiva valoración.

Pertinencia: Considera que el aspecto es importante y cumple con el propósito investigativo.

VALORACIÓN	INDICADOR
Insuficiente	El aspecto no responde al objetivo investigativo.
Bajo	El aspecto tiene alguna pertinencia pero no recoge toda la información que se quiere obtener en la categoría.
Alto	El aspecto es importante.
Superior	El aspecto es fundamental en la obtención de la información requerida en la categoría.

Registros fotográficos grado tercero sede Páramo Bajo



Fuente: Archivo Personal Deccy Martínez
 Fecha: 05 de febrero 2016 Aula grado tercero
 Los estudiantes ordenados en fila haciendo transcripción del texto guía de lenguaje. Predominio trabajo individual.



Fuente: Archivo Personal Deccy Martínez
 Fecha: 22 de febrero 2017 Aula grado tercero
 Los estudiantes trabajando en grupos, desarrollando de forma colaborativa una actividad del taller ABP.



Fuente: Archivo Personal Deccy Martínez
 Fecha: 20 de marzo 2016 Aula grado tercero
 Los estudiantes desarrollando un taller de lenguaje, el cual fundamenta en una fotocopia, con actividades propuestas desde contexto diferente al cual ellos pertenecen solo se limitan a desarrollar lo que propone la fotocopia.



Fuente: Archivo Personal Deccy Martínez
 Fecha: 05 abril 2017 Aula grado tercero
 Los estudiantes socializando el producto final de la se unidad de aprendizaje "Como saludable...y no desperdicio" Trabajo realizado en base a problemas de la vereda donde los niños participan con facilidad.



Fuente: Archivo Personal Deccy Martínez
 Fecha: septiembre 2016 Aula grado tercero
 Los estudiantes presentando una evaluación escrita en cual ellos responde de acuerdo a los conocimientos que hayan adquirido, no hay espacios de interacción ni de transferencia de conocimientos



Fuente: Archivo Personal Deccy Martínez
 Fecha: 28 abril 2017 Aula grado tercero
 Los estudiantes durante valoración formativa en la cual dan a conocer el proceso realizado durante un ejercicio; también se evidencia proceso de coevaluación entre pares donde el diálogo de los niños es fundamental

Registros fotográficos grado 9 sede Páramo Bajo



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: marzo 02 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: Los estudiantes están desarrollando la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto sobre las basuras en el colegio.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 10 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: los alumnos están realizando un trabajo grupal para poner en práctica el trabajo colaborativo de la actividad desarrollada sobre el movimiento parabólico



FUENTE: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 10 del 2017. Lugar: Páramo bajo
 Descripción: los estudiantes están realizando una práctica de variación del movimiento parabólico, en la cual se ponía en práctica el trabajo colaborativo.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: marzo 02 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: Los estudiantes están realizando una práctica de medidas de áreas, en la cual estaban poniendo en práctica el trabajo colaborativo.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 22 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: Los estudiantes estaban desarrollando las operaciones de los datos tomados en la práctica del movimiento parabólico.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 24 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: es el cuaderno de un estudiante en el cual tomo los datos de la actividad del movimiento parabólico.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 22 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: los estudiantes desarrollan los cálculos de los datos tomado en la actividad de las basuras de la institución.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 24 del 2017. Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: los estudiantes están manipulando los residuos sólidos para tomar los datos respectivos que les permitirán realizar los cálculos de la actividad.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 25 del 2017
 Lugar: Páramo Bajo
 Descripción: los alumnos están desarrollando la actividad de las basuras, la cual están tomando los datos respectivos.



Fuente: Rafael Antonio Otálora
 Fecha: abril 26 del 2017
 Lugar: paramo bajo
 Descripción: Son estudiantes que están manipulando los residuos sólidos para tomar los datos necesarios para desarrollar la actividad.

Registros fotográficos grado 4 sede Lagunitas



Fuente: Registro personal Gustavo Villamil
 Fecha: 19 de agosto de 2015
 Estudiantes observando las problemáticas presentes en la huerta escolar de la institución. Desarrollo del primer paso de la metodología ABP.



Fuente: Registro personal Gustavo Villamil
 Fecha: 16 de noviembre de 2016
 Estudiante desarrollando la rutina de pensamiento veo, pienso, pregunto, para hacer visible el pensamiento de lo observado en la situación problema.



Fuente: Registro personal Gustavo Villamil
 Fecha: 15 de febrero de 2017
 Estudiantes desarrollando procesos investigativos con ayuda de las TIC para dar solución a las problemática encontradas en el contexto.



Fuente: Registro personal Gustavo Villamil
 Fecha: 15 de marzo de 2017
 Estudiantes implementando el trabajo colaborativo tal y como se propone en el modelo pedagógico social cognitivo utilizando la metodología ABP.



Fuente: Registro personal Gustavo Villamil
 Fecha: 15 de abril de 2017
 Estudiantes implementando acciones de intervención en el contexto donde encontraron la problemática para darle una solución que impacte a la comunidad



Fuente: Registro personal Gustavo Villamil
 Fecha: 5 de mayo de 2017
 Resultado después de haber implementado la metodología ABP como estrategia para hacer visible el modelo pedagógico social cognitivo.

Registros fotográficos grado 3 sede Lagunitas



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 19 de agosto de 2015

Los estudiantes están trabajando de manera individual estudiando temas de textos escolares, los cuales no se relacionan con situaciones del contexto.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 16 de noviembre de 2016

Los estudiantes están observando el aljibe de agua que surte a la escuela. Esta observación es registrada mediante la rutina de pensamiento (veo, pienso, pregunto) con el propósito de identificar el problema de contaminación.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 15 febrero 2017

La niña está trabajando de manera individual midiendo en un balde la capacidad.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 15 de marzo de 2017

Los estudiantes están trabajando de manera colaborativa para representar mediante graficas la cantidad de agua que se puede desperdicia en una hora al dejar un grifo abierto.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 11 de octubre de 2016

Los niños resuelven de manera colaborativa una situación matemática relacionada con la construcción del plano para la construcción de la huerta escolar.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 8 de marzo de 2017

El docente propone una situación matemática que debe ser resuelta por los estudiantes y circula por cada uno de los equipos para orientar el proceso y realizar procesos de evaluación formativa.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 16 de abril de 2016

Socialización del proyecto “apropiación del modelo pedagógico institucional” a directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes.



Fuente: Raúl Franco

Fecha: 16 de abril de 2016

Socialización del proyecto “apropiación del modelo pedagógico institucional” a directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Somos estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana y estamos llevando a cabo una investigación titulada: *“Apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes en la I.E.D San Antonio de Tausa.”* Ésta, tiene como objetivo Identificar los aspectos que inciden para la apropiación e implementación del modelo pedagógico social cognitivo en las áreas de lenguaje y matemáticas para fortalecer las prácticas de aula en los docentes de los grados tercero, cuarto y octavo de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la IED San Antonio de Tausa.

Señor acudiente, por medio de la presente le solicitamos autorización para observar y hacer partícipe del proceso al estudiante _____ del curso _____ durante la ejecución de la tesis de grado antes mencionada. En el desarrollo de esta investigación se mantendrá la confidencialidad sobre la identidad de los estudiantes observados y de la institución educativa mediante el uso de nombres ficticios y de la sigla IED, respectivamente.

La investigación consiste en entrevistas semiestructuradas individuales a docentes, grupos focales, y observaciones de clase, además incluirá el análisis de los datos recolectados.

La participación del estudiante no afectará el normal desarrollo de la dinámica escolar y no es objeto de evaluación por parte del plantel educativo.

La participación es voluntaria y usted tiene derecho a retirar su consentimiento si lo considera necesario. Los resultados de la investigación estarán disponibles en el informe final si desea solicitarlo. Si tiene alguna pregunta sobre esta solicitud, se puede comunicar con Deccy Martínez, Raúl Franco, Rafael Otálora y Gustavo Villamil, docentes investigadores de la IED San Antonio y estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

Si acepta participar, por favor llene el siguiente formulario de autorización.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito. Los investigadores me han explicado el estudio y han contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de *“Hacia la apropiación implementación del modelo pedagógico social cognitivo por parte de los docentes en la I.E.D San Antonio de Tausa”*

Firma padre de familia

Firma