

La Transformación de las Prácticas Pedagógicas para Desarrollar la
Comprensión Oral por medio de Estrategias basadas en el Marco de EpC

Zuly Delgado Santana

Rodrigo Antonio Garzón Rojas

Asesor

Mg. Pablo Alejandro Salazar Restrepo

Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía
2018

Resumen

Teniendo a la Institución Educativa Municipal Rural de Río Frío de Zipaquirá como marco de referencia para el desarrollo de esta investigación, y tomando como objeto de análisis las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores, se pudo evidenciar como en ellas se generaban algunos desaciertos que afectaban de manera directa el quehacer de los estudiantes. Por consiguiente, se hizo necesaria una reflexión pedagógica permanente por parte de los docentes; uno a cargo del aula multigrado con estudiantes que comprenden los niveles de preescolar hasta tercero y el otro, perteneciente a los ciclos de enseñanza básica y media, se enfoca en las asignaturas de español e inglés, en los niveles de sexto a undécimo.

El proceso investigativo en su totalidad, tuvo como base el diseño de investigación-acción, mediante un enfoque cualitativo que obtiene un alcance descriptivo, el cual implementa ciclos de reflexión que permiten generar momentos de análisis frente a las intervenciones hechas y así promover las modificaciones necesarias. El proceso se soporta en los postulados de la Enseñanza Para la Comprensión (EpC) y en autores que fundamentan las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento con cada una de sus categorías.

De ésta manera se puede evidenciar como el trabajo docente que se atreve a problematizar un proceso adecuado de aprendizaje a través de la autorreflexión, puede llevar a una modificación de roles, propiciar una actualización docente que promueva una implementación de nuevas actividades que conduzcan a la mejora de las prácticas pedagógicas que propendan al desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes.

Palabras clave: práctica pedagógica, reflexión pedagógica, oralidad, trabajo colaborativo.

Abstract

This research was carried out at the “Institución Educativa Municipal Rural Río Frío de Zipaquirá”. It was focused on the teaching practices as the object of analysis, because they were affecting both; teachers and students in their academic process. This required permanent self-reflection about teachers’ own practices, one from Multiple class teaching – from kindergarten to third elementary students-, and the other from high school in charge of Spanish and English classes.

The whole process was based in the action-research model, by means of a qualitative approach and a descriptive scope. Along it, the teachers implemented different reflective cycles that allowed them to experience moments of analysis about the research advances and the recommended modifications in the steps. The research was based on the “Teaching for understanding” theories, from Harvard University as well as on different authors who managed the dimensions of teaching, learning and thinking and their own categories.

Some of the findings pointed to the educators’ responsibility during the teaching process and showed the way they could affect students learning. Consequently, it was vital to established self-reflection moments, roles modification and teachers knowledge updating as commitment for the teaching practices improvement.

Keywords: Teaching practice, self-reflection, oral expression, collaborative learning.

Introducción

Esta investigación tuvo como finalidad lograr la mejora de la práctica pedagógica de cada uno de los docentes de la Institución Educativa Municipal Rural de Rio Frío de Zipaquirá, partiendo de la descripción de las dinámicas que deben evidenciarse dentro del aula, por parte del docente como del estudiante, y de ser necesario, poder modificarlas, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, y en particular las habilidades básicas necesarias para el desarrollo de cualquier lengua, tales como; la expresión oral, la comprensión oral, la lectura y la escritura.

Durante la descripción del recorrido de la investigación, se mencionarán aquellas actividades que solían desarrollarse y se especificarán las modificaciones realizadas y los sustentos teóricos sobre los cuales se basan. Al mismo tiempo, se presenta el proceso de reflexión de la práctica pedagógica y los cambios propuestos, todo basado en una práctica docente transformada desde el trabajo en el aula, centrado en el uso de la habilidad oral, sin desconocer la relación de ésta con las demás habilidades.

En el ejercicio de la profesión muchas veces se caracteriza al docente como un actor que en escasas ocasiones genera reflexión frente a su desempeño profesional, conocimiento, habilidades y estrategias usadas dentro del aula. Sin embargo, para que la definición cambie es necesario que el docente pueda generar un proceso de reflexión de manera autónoma, porque este no puede ser impuesto por entes externos, puesto que requiere, inicialmente, que él mismo reconozca sus falencias y limitaciones sobre las que se pueda trabajar para así lograr mejoras significativas.

Por ello, el proceso de reflexión se hizo indispensable durante la investigación, lo que llevó a determinar el objeto de análisis; las propias prácticas pedagógicas de los docentes investigadores.

En este orden y lógica, al generar el docente mejoras en la manera de entender, abordar y llevar a cabo su labor, permitiendo reformarla y optimizarla se hará mucho más sencillo y viable influir adecuadamente en el actuar de los estudiantes dentro de su desempeño académico. En primera instancia, se elaboraron diarios de campo de las clases de los docentes investigadores para identificar rasgos que requirieran de una intervención para lograr su mejora.

De ésta manera surgió la pregunta que orienta la investigación; ¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas a través de estrategias que fortalezcan la comprensión oral en los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío de Zipaquirá? Pregunta que presentó nuevos retos, dado que debió pensarse conjuntamente como Institución, porque se encuentran involucrados un docente de aula multigrado, con estudiantes de transición a tercero y un docente de educación básica y media.

Lo anteriormente expuesto adquiere sustento en los capítulos I y IV referentes a antecedentes del problema y contexto donde se realiza la investigación respectivamente. En el capítulo de antecedentes se presentan los hechos que sustentan el problema y que se respaldan con diversos tipos de evidencias. Se apoyó esta aparte en la información suministrada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el análisis de las pruebas de estado junto con los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), acompañada de una reflexión personal de cada una de las aulas de los docentes

investigadores, algunas encuestas y entrevistas aplicadas a padres de familia y docentes de la institución, así como un taller inicial trabajado con padres de familia, para finalmente realizar el estado de arte que muestra todo el proceso de exploración a través de trabajos locales, nacionales e internacionales y que se encuentran relacionados con la temática.

Así mismo, en el capítulo referente al contexto, se describe y analiza los aspectos propios de cada una de las aulas involucradas, así como de la misma institución. Aquí se tienen en cuenta los postulados de De Longi (2009) quien resalta tres tipos de contexto que influyen en el proceso educativo: El contexto situacional; referente al espacio físico y sistema social propio del lugar, el contexto mental; relacionado con todas las realidades latentes en el aula y que necesariamente influyen el docente y estudiante, y el contexto lingüístico; que se refiere a la caracterización del proceso comunicativo que se da en el aula.

El segundo capítulo tiene por objetivo abordar los referentes teóricos en los que se soporta el proceso de investigación, a lo largo del capítulo se contrastan las diferentes posturas teóricas que generan un diálogo analítico con la posición y comprensión establecida por los docentes investigadores. De tal forma, se considera la práctica pedagógica definida por De Tezanos (2015) como “el oficio de enseñar” y que la enmarca como una situación “casuística más que como causal” pues cada situación es particular y revela diferentes situaciones.

Para las habilidades de expresión y comprensión oral se establecen relaciones entre los postulados propuestos por Camps (2002) y Cassany, Luna y Sanz (2003), siendo los últimos quienes detalladamente explican la diferenciación que debe considerarse entre esas

dos habilidades y que requieren de comprensión, trabajo, planeación y estrategias específicas para su desarrollo.

En la estructura establecida para el trabajo se generó un primer nivel en donde se encuentran tres dimensiones a considerar: la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento. Respecto a la enseñanza, se consideran los aportes hechos por Guzmán (2010) quien tiene en cuenta el término de Conocimiento didáctico del contenido, necesario para el saber del docente, y la manera cómo el docente debe reconocer la mejor forma para lograr una aproximación entre el contenido y el estudiante. Este conocimiento didáctico del contenido se estableció como única categoría de análisis y en donde la planeación, la instrucción didáctica y la evaluación permitieron ser ubicadas como sub categorías. Con el fin de brindar sustento teórico para éstas, se consideraron los aportes del marco de enseñanza para la comprensión, entre cuyos autores más relevantes se encuentran Stone (1999), Perkins (2001) y Ritchhart, Church y Morrison (2014), así como los postulados de autores como Álvarez (2011) y Morales & Restrepo (2015).

Para la dimensión de aprendizaje, se tuvieron en cuenta las categorías de análisis; Códigos sociolingüísticos y Análisis del discurso. La primera categoría encuentra su sustento teórico en los aportes de Bernstein (1989), pues hace referencia a los códigos elaborados y los códigos restringidos, entendiéndolos como dos tipos de discurso que permiten que el estudiante haga parte o no de un mayor rango de situaciones comunicativas donde la formalidad e informalidad influyen notablemente.

Respecto al análisis del discurso, se enfocó en la pragmática discursiva y los postulados establecidos por Van Dijk (1999), quien la define como “el estudio de la comunicación lingüística en contexto”.

El último aparte de este capítulo, hace referencia a la dimensión de pensamiento y cuyas categorías de análisis son el paralenguaje y las imágenes mentales. Dentro del paralenguaje se consideraron las sub categorías; tono de voz y fluidez verbal, teniendo en cuenta los aportes realizados por Poyatos (1994). En la categoría de Imagen mental, término tomado de Perkins (2001) , se consideraron las ideas de Ocanto (2009), con el fin de sustentar la elaboración de explicaciones, puesto que la actividad de la comprensión consiste en generar explicaciones y justificaciones.

Retomando la organización total del texto, el capítulo III denominado Metodología específica el diseño basado en la Investigación – acción, se aborda el por qué se requiere de un proceso reflexivo permanente por parte del docente, puesto que como parte del problema, es uno de los actores que se encuentran dentro de la institución y que la misma se convierte en su contexto natural, de modo que se utilizan los ciclos de reflexión como momentos de organización, análisis, reflexión y reestructuración a partir de procesos metacognitivos individuales y cooperativos.

El enfoque que orienta ésta investigación es el cualitativo, puesto que no pretendió recolectar datos cuantitativos y generar estadísticas sino, más bien, explorar un fenómeno en profundidad, extrayendo los datos de las mismas intervenciones de los actores, datos tomados dentro de su propio contexto natural para posteriormente ser interpretados. Por tal motivo el alcance de la investigación es estrictamente descriptivo, pues no pretende generar una estrategia invariable sino compartir un fenómeno que pueda ser referente para otros contextos y otros docentes investigadores.

El capítulo V retoma la especificación de las categorías y sub categorías tenidas en cuenta, ahora explicadas desde el trabajo directo en el aula. Del mismo modo, se detallan

los instrumentos utilizados en cada una de las dimensiones y sus categorías, y así se forma una estructura muy fuerte con el capítulo VI en donde se describen los dos tipos de instrumentos utilizados: los de recolección y los de análisis. Entre los elementos de recolección, se cuenta con la observación participante, las unidades de comprensión, y los medios audiovisuales. Entre los de análisis, se explica el uso de la rejilla de análisis, en la cual se relacionan los datos obtenidos con cada instrumento y desde cada una de las aulas de los docentes investigadores. De la misma manera, se hace referencia a los diarios de campo y entrevistas que fueron utilizados únicamente dentro de la etapa de diagnóstico.

Para el Capítulo VII se establecen los ciclos de reflexión por medio de un cuadro comparativo por cada docente investigador, en donde se resaltan los cambios evidenciados respecto al trabajo de cada uno antes de iniciar el proceso y luego de finalizarlo. Lo anterior se realiza teniendo en cuenta la información encontrada en el capítulo VIII, en donde se hace el análisis de investigación; primero, por medio del desarrollo de la rejilla de análisis por cada uno de los docentes, y segundo, por la elaboración de un texto teniendo en cuenta un trabajo conjunto entre docentes, donde se lograron plasmar los hallazgos evidenciados y comunes a las dos aulas.

Para concluir, en los capítulos finales se encuentran las conclusiones y aprendizajes derivados del ejercicio investigativo, además de las preguntas que surgen luego del desarrollo y reflexión, así como las recomendaciones sugeridas, todo a la luz del proceso investigativo.

Tabla de Contenidos

| | |
|---|-----------|
| Capítulo I..... | 14 |
| 1. Antecedentes del problema..... | 14 |
| 1.1 PEI..... | 15 |
| 1.2 Análisis pruebas de estado e ISCE..... | 16 |
| 1.3 Metodología y rol del docente | 19 |
| 1.3.1 Aula docente de básica, sede principal..... | 21 |
| 1.3.2 Aula multigrado, docente sede San Isidro..... | 22 |
| 1.4 Encuestas y entrevistas | 23 |
| 1.5 Taller de padres de familia..... | 28 |
| 1.5 Justificación | 29 |
| 1.6 Estado del arte | 34 |
| 1.7 Formulación de la pregunta | 41 |
| 1.8 Objetivos | 41 |
| 1.8.1 General..... | 41 |
| 1.8.2 Específicos..... | 41 |
| Capítulo II..... | 42 |
| 2. Referentes teóricos | 42 |
| 2.1 La práctica pedagógica..... | 43 |
| 2.2 La expresión oral y la comprensión oral..... | 48 |
| 2.3 Dimensión de enseñanza..... | 51 |
| 2.3.1 Conocimiento didáctico del contenido (CDC)..... | 53 |
| 2.4 Dimensión de aprendizaje..... | 67 |
| 2.4.1 Códigos sociolingüísticos..... | 68 |
| 2.4.2 Análisis del discurso..... | 71 |
| 2.5 Dimensión de pensamiento..... | 76 |
| 2.5.1 Imagen mental..... | 78 |
| 2.5.2 Paralenguaje..... | 80 |
| Capítulo III | 85 |
| 3. Metodología..... | 85 |
| 3.1 Diseño de Investigación-acción..... | 86 |

| | |
|--|------------|
| | 10 |
| 3.2 Enfoque..... | 89 |
| 3.3 Alcance..... | 90 |
| Capítulo IV | 92 |
| 4. Contexto | 92 |
| Capítulo V..... | 97 |
| 5. Categorías de análisis | 97 |
| 5.1 Dimensión de enseñanza..... | 99 |
| 5.2 Dimensión de aprendizaje..... | 100 |
| 5.3 Dimensión de pensamiento..... | 102 |
| Capítulo VI | 104 |
| 6. Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información | 104 |
| 6.1 Instrumentos de recolección de la información..... | 105 |
| 6.1.1 Observación participante..... | 105 |
| 6.1.2 Diario de Campo. (Anexo 2) | 106 |
| 6.1.3 Notas de campo. (Anexo 1)..... | 108 |
| 6.1.4 Medios audiovisuales..... | 109 |
| 6.1.5 Entrevistas. (Anexo 4) | 109 |
| 6.1.6 Unidades de comprensión. (Anexo 5)..... | 110 |
| 6.2 Instrumento de análisis de la información..... | 111 |
| Capítulo VII..... | 112 |
| 7. Desarrollo de los Ciclos de reflexión..... | 112 |
| 7.1 Ciclos de reflexión – Docente de básica..... | 113 |
| 7.2 Ciclos de reflexión – Docente aula multigrado | 123 |
| 7.3 Ciclos de reflexión institucional..... | 129 |
| Capítulo VIII | 132 |
| 8. Análisis de los resultados | 132 |
| 8.1. Matriz de análisis..... | 132 |
| 8.2. Categoría Emergente..... | 157 |
| 8.3 Análisis de los resultados..... | 159 |
| 8.3.1 La práctica pedagógica..... | 159 |
| 8.3.2 Dimensión de Enseñanza..... | 161 |
| 8.3.3. Dimensión de aprendizaje..... | 172 |

| | |
|---|------------|
| | 11 |
| 8.3.4 Dimensión de Pensamiento | 181 |
| 8.3.5 Categoría emergente..... | 190 |
| Capítulo IX. | 193 |
| 9. Conclusiones y recomendaciones. | 193 |
| 9.1 Conclusiones. | 193 |
| 9.2 Recomendaciones. | 198 |
| Capítulo X..... | 200 |
| 10. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos | 200 |
| Capítulo XI | 204 |
| 11. Preguntas que emergen a partir de la investigación | 204 |
| Capítulo XII..... | 206 |
| 12. Referencias | 206 |
| Links de videos y material audiovisual recolectado..... | 211 |
| Anexos..... | 212 |
| Anexo 1..... | 212 |
| 1. Formato observación participante | 212 |
| Anexo 2..... | 213 |
| Diarios de campo..... | 213 |
| 1. DIARIOS DE CAMPO- DOCENTE Rodrigo Antonio Garzón Rojas | 213 |
| 2. DIARIOS DE CAMPO-DOCENTE Zuly Delgado Santana | 232 |
| Anexo 3..... | 243 |
| 1. Transcripción de clase Grado 901 | 243 |
| Anexo 4..... | 259 |
| 1. Formato encuesta oralidad docente | 259 |
| 2. Entrevista para docentes..... | 260 |
| Anexo 5..... | 261 |
| 1. Formato unidad de comprensión | 261 |
| Anexo 6..... | 320 |
| 1. Consentimiento informado | 320 |

Listado de Imágenes

| | |
|---|------------|
| Imagen 1 Resultados pruebas saber de lenguaje, grado tercero años 2012 – 2015 (ICFES 2017)..... | 17 |
| Imagen 2 . Resultados pruebas saber de lenguaje, grado noveno años 2012 – 2015 (ICFES 2017)..... | 17 |
| Imagen 3 Reporte resultados ISCE. Informe del cuatrienio, año 2018.. | 18 |
| Imagen 4 Tabulación de entrevistas realizadas a docentes de bachillerato de la IEM. Río frío, sobre el nivel de importancia que tiene en sus clases la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha.. | 25 |
| Imagen 5 Tabulación de entrevistas realizadas a docentes de primaria de la IEM. Río frío, sobre el nivel de importancia que tiene en sus clases la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. | 25 |
| Imagen 6 Tabulación de encuestas realizadas a docentes de bachillerato y primaria de la IEM. Río frío, sobre el nivel de importancia que tiene en sus clases la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha..... | 27 |
| Imagen 7 Esquema explicativo sobre la organización conceptual del marco teórico de la presente investigación. | 42 |
| Imagen 8 Esquema sobre la planeación desde la perspectiva teórica de (Tighe & Wiggins, 2005)..... | 57 |
| Imagen 9 Esquema sobre la planeación desde EpC y sus elementos. | 59 |
| Imagen 10 Esquema sobre los conceptos claves para la instrucción didáctica. | 64 |
| Imagen 11 Esquema sobre la relación entre aprendizaje y comprensión oral. | 68 |
| Imagen 12 Esquema sobre la relación entre discurso, análisis y pragmática discursiva. ... | 72 |
| Imagen 13 Esquema relación entre pensamiento, imagen mental y paralenguaje. | 76 |
| Imagen 14 Propuesta metodológica..... | 85 |
| Imagen 15 Descripción de la estrategia utilizada en esta investigación..... | 88 |
| Imagen 16 Relación de objetivos, dimensiones, categorías, subcategorías e instrumentos. | 98 |
| Imagen 17 Herramientas de recolección y análisis..... | 104 |
| Imagen 18 Convenciones empleadas en el análisis. | 132 |

Lista de Tablas

| | |
|--|------------|
| Tabla 1. Estado del arte | 34 |
| Tabla 2 Ciclos de reflexión – docente de básica..... | 113 |
| Tabla 3. Ciclos de reflexión – Docente aula multigrado | 124 |
| Tabla 4. Ciclos de reflexión institucional | 129 |
| Tabla 5. Rejilla de análisis – Docente de básica..... | 133 |
| Tabla 6 Rejilla de análisis – Docente aula multigrado | 150 |
| Tabla 7 Rejilla de análisis sub-categoría emergente..... | 158 |
| Tabla 8. Links de videos y material audiovisual recolectado | 211 |

Capítulo I

“Estamos tan habituados a leer que nos resulta muy difícil concebir un universo oral de comunicación o pensamiento, salvo como una variante de un universo que se plasma por escrito”
Walter Ong (1994)

1. Antecedentes del problema

Al dar inicio a este trabajo de investigación se tenían múltiples dudas relacionadas con la manera como los estudiantes hacían uso del lenguaje y cómo lo comprendían. En primera instancia, no se daba lugar a un proceso meta cognitivo respecto a la labor docente y a la manera como cada uno de los profesores, que hacen parte de la presente investigación, daban cuenta del óptimo proceso evidenciado en sus propias prácticas pedagógicas. Era inexistente la posibilidad de que los docentes tuvieran que repensar la forma como desarrollaban su labor en el aula, ya que se tenía la falsa creencia acerca del docente como superior a sus estudiantes, dónde su autoridad y metodología eran incuestionables.

Una vez superada la etapa de dudas y reconociendo que la labor docente exige un proceso de formación y mejora continua, se comienza por tratar de identificar aquellas situaciones en las que evidenciaban falencias y que afectaban el desempeño académico de los estudiantes. Por tal motivo, se realizó un diagnóstico institucional, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas saber y del índice sintético de calidad (ISCE), lo establecido en el PEI y en la elaboración de un Estado del arte que permitió apoyar las ideas establecidas hasta el momento y replantear aquello a que hubiera lugar. A continuación, se encuentran algunos de los principales hallazgos de la revisión documental realizada a los formatos institucionales mencionados.

1.1 PEI

La IEM Rural Río Frío de Zipaquirá, propende por la formación y crecimiento integral de la persona, para así fortalecer el sector productivo agropecuario, brindando herramientas y generando oportunidades que permitan a los estudiantes ser parte activa de una amplia sociedad, que desborda los límites rurales a los cuales pertenecen. Se fomenta la creación de personas críticas a través de la comunicación asertiva y “la democracia participativa” a través de una educación basada en el desarrollo de competencias. Esta caracterización es aún más ambiciosa en el apartado de la filosofía institucional, correspondiente al PEI (2016) donde establece:

...a través de estrategias dinámicas, participativas, investigativas, creativas, lúdicas, interactivas y comunicativas, un ser que se involucre en un constante aprender a ser, aprender a obrar, aprender a emprender, aprender a convivir, aprender a proyectar y aprender a trascender dignamente, en concordancia con sus deberes y derechos. (p. 18).

Además, a lo largo de este documento institucional se plantean las características necesarias tanto para los estudiantes como para el docente, con las cuales se busca generar identidad en la comunidad educativa. En contradicción con lo aquí establecido, al interior de la institución no se han generado estrategias que permitan estandarizar actividades que lleven al cumplimiento de los objetivos establecidos. A pesar de fomentar las estrategias comunicativas, cada docente dependiendo su experiencia y área de conocimiento, tiene total autonomía para decidir el grado y la manera de participación de los estudiantes dentro de cada una de las clases.

Así mismo, dentro del Sistema de evaluación institucional está establecido como examen final de cada periodo académico, una prueba estandarizada “tipo ICFES” de todas las áreas del conocimiento, donde se evalúa la comprensión de lectura de los estudiantes, únicamente a través de preguntas de selección múltiple, lo que ha llevado a que la evaluación y seguimiento académico se limiten a pruebas escritas. Este tipo de evaluación presenta dos problemas evidentes; primero, ha desconocido la expresión oral como medio para evidenciar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes. Segundo, ha ocasionado desinterés y el establecimiento de una rutina sin sentido para muchos estudiantes, quienes dedican muy poco tiempo para la resolución seria de los exámenes. Esta situación desconoce el verdadero sentido de un proceso evaluativo que, según López (2013), debe llevar a un proceso de autorreflexión por parte del estudiante y también permitirle al docente identificar situaciones que se puedan interpretar y así mismo tomar decisiones para mejorarlas.

1.2 Análisis pruebas de estado e ISCE

Durante el análisis de las pruebas saber y los resultados institucionales, se pudo evidenciar la mejora en algunas áreas del conocimiento, así como descenso en los resultados de otras. Esta situación fluctuante ha sido una constante durante los periodos analizados. En el área de español específicamente, se pudo evidenciar la mejora en los niveles de primaria y media técnica, pero el retroceso en el nivel de básica. Aunque los resultados indicaron, en cierta medida, el nivel de uso de lengua en el que se encontraban los estudiantes respecto a la habilidad de lectura y escritura, no existen resultados en cuanto al progreso, el respectivo seguimiento y la evaluación de la habilidad oral (habla y escucha)

porque las pruebas estandarizadas evalúan la lectura y la escritura únicamente. Esta situación se presenta en las pruebas estandarizadas, según López (2013), porque “*se usan a veces como mecanismos de control externo ya que no hay confianza en lo que están haciendo las instituciones educativas y tampoco hay confianza en la forma como los profesores están educando a los estudiantes*”. (p. 18).

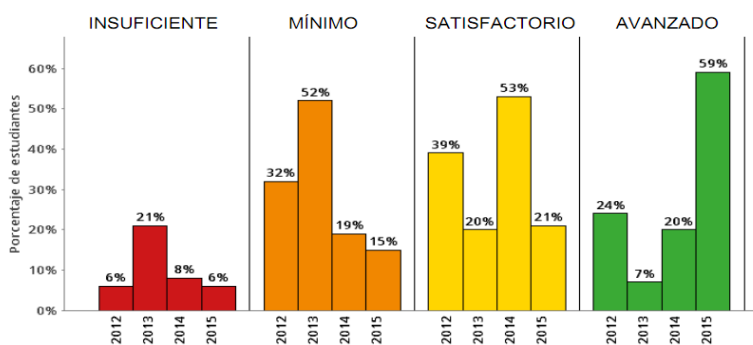


Imagen 1 Resultados pruebas saber de lenguaje, grado tercero años 2012 – 2015 (ICFES 2017)

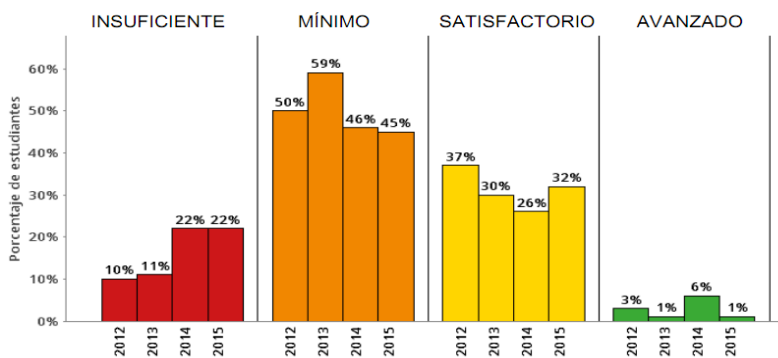


Imagen 2. Resultados pruebas saber de lenguaje, grado noveno años 2012 – 2015 (ICFES 2017)

Adicionalmente el nivel demostrado por la institución con el resultado del ISCE en sus cuatro componentes; desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar, han permitido ver cambios que pueden deberse a la población flotante con la que cuenta la institución,

debido a los trabajos del agro que tienen en las familias y a la inestabilidad de la planta docente, pues se cuenta con un alto porcentaje de docentes provisionales que pueden ser trasladados en cualquier momento. El análisis general de estos resultados no permitió ver un estado real del trabajo de la oralidad dentro de las aulas de clase, pero es satisfactorio ver mejoras respecto a la convivencia y ambiente escolar, puesto que generan espacios más aptos para el trabajo de la habilidad propuesta en el presente trabajo investigativo.

| Año | Resultado ISCE Básica-primaria | Resultado ISCE Básica-secundaria | Resultado ISCE Media |
|-------------|---|---|---------------------------------|
| 2018 | 6.47 | 3.88 | 4.26 |
| 2017 | 7.21 | 4.43 | 7.37 |
| 2016 | 7.10 | 4.55 | 7.17 |
| 2015 | 5.15 | 3.76 | 5.47 |

Imagen 3 Reporte resultados ISCE. Informe del cuatrienio, año 2018. Fuente: elaboración propia.

La tabla de la Imagen 3 permite ver resultados cambiantes que no mantienen un patrón claro respecto a los resultados ISCE. Pero si hace evidente, que el nivel de básica-secundaria se ha mantenido por debajo de los resultados generales de la institución y en el último año tuvo un retroceso considerable, disminuyendo los avances que en este resultado demostraba. Por tal razón, el grupo focal con el que se trabajó pertenece al mencionado nivel.

1.3 Metodología y rol del docente

De la misma manera, se comenzaron a estructurar e implementar diarios de campo, que anteriormente no se hacían, que pudieran dar cuenta de rasgos específicos respecto al trabajo y desempeño en el aula, ya no solo del estudiante, sino también del docente. Esto debido a que el trabajo directo dentro del aula se convertiría en el único espacio posible que pudiera aportar información respecto a la consideración y uso de la habilidad oral en el entorno académico de una manera organizada y planificada. Esta situación está en concordancia con lo planteado por Stenhouse (2007) al afirmar que; “*las aulas son los laboratorios y los profesores, los investigadores, que comprobarán en ellas la teoría educativa*”. (p. 12).

Inicialmente se notó que los mismos docentes investigadores omitían en sus planeaciones, y posteriormente en el desarrollo de la clase, actividades que permitieran desarrollar habilidades orales, de modo que brindaran una caracterización de las mismas a través de momentos de seguimiento y evaluación constante. Durante ésta etapa comenzaron a evidenciarse hallazgos teóricos que alertaban sobre la ausencia percibida. Al respecto Vilá (2004) expresa la manera como “*el desarrollo de las habilidades orales dejaba de formar parte relevante del ámbito académico y quedaba relegada al ámbito familiar y social*”. (p.113). La afirmación anterior implica, que se ha olvidado el trabajo de la habilidad oral en el aula y que, por ende, los estudiantes demostraban uso de vocabulario inapropiado para el entorno académico.

Dentro de la dinámica institucional se omitía lo que Salmon (2009) define como; *las culturas de pensamiento*, que pretenden estimular la mente de un colectivo, por medio de diferentes actividades, en especial las rutinas de pensamiento, con las cuales se motive y

permita tanto a maestros como estudiantes expresarse de diferentes maneras y participar activamente en la construcción de su conocimiento. Siendo así posible propiciar diálogos estructurados basados en preguntas que lleven a los estudiantes a explorar su conocimiento previo y a elaborar intervenciones que generen un compartir de saberes.

Ésta omisión, causaba la falta de acciones y métodos contundentes que permitieran generar procesos de pensamiento reales en los estudiantes. Desde las aulas, se estimulaba únicamente el uso de la memoria, pidiendo repetir información de manera infructuosa. Las actividades que se tenían en cuenta eran siempre de la misma índole, llegando a repetir de manera automatizada, procesos y, por ende, resultados que no lograban desarrollar la comprensión en los estudiantes.

Ellery (2005) establece que se debe permitir la *modelación* dentro del proceso académico, y esto implica que el docente debe ser fiel ejemplo de aquello que quiere de los estudiantes, por tanto, debe fortalecer la promoción del trabajo colaborativo entre pares, la retroalimentación constante del proceso desarrollado por los estudiantes y la generación del tiempo necesario para permitir la reflexión de cada momento. Sin embargo, los rasgos mencionados no eran evidentes en el proceso desarrollado por los docentes, quienes asignaban actividades sin mostrar ejemplos claros y sin explicar los objetivos que se pretendían, así el trabajo desarrollado por los estudiantes era siempre de manera individual y la evaluación se centraba en un examen final de periodo, por lo que no se compartían saberes entre los docentes de modo que conllevaran a una reflexión real del trabajo desarrollado.

Por otro lado, aunque de manera inconsciente, los docentes fortalecían una situación criticada por Cassany et al. (2003) y que afectaba a los estudiantes, quienes “*han sido víctimas de una enseñanza ineficaz y gramaticalista*”. (p. 137). No se permitía la

participación constante de los estudiantes, se corregía cuando no respondían lo que el docente quería escuchar y no se brindaba tiempo necesario para que el estudiante organizara su pensamiento y pudiera hacer intervenciones acertadas, más bien, se pedían respuestas inmediatas a las preguntas hechas. Este tipo de situaciones expuestas, podían estarse presentando porque la imagen que se tenía de docente era la de aquel que todo lo debe saber, a quien no se le daba espacio para reconocer sus errores, ni para generar situaciones que lo llevaran a verse vulnerable ante los demás.

1.3.1 Aula docente de básica, sede principal.

El docente uno labora en la sede principal en donde trabaja con estudiantes que oscilan entre los once y los diecinueve años de edad, pertenecientes a los niveles de básica y media. Dentro de la planeación de las clases, nunca se tenía en cuenta el contexto de los estudiantes, ni el énfasis agropecuario que tiene la institución. Esta omisión afectaba el desarrollo de las clases, pues los intereses, conocimiento previo y manera de abordaje eran totalmente diferentes a lo esperado. El proceso de planeación se desarrollaba en el formato institucional del momento, que no requería de mayor tiempo ni detalles, pues se lograba describir en pocas líneas las actividades a desarrollar. Nunca se consideraban con anticipación los materiales o recursos necesarios y mucho menos se llegaba a pensar en las posibles dudas e inquietudes que pudieran generarse en los estudiantes, por lo que se trabajaba con lo que el momento iba exigiendo.

En el desarrollo de las clases, las intervenciones por parte de los estudiantes eran mínimas y era el docente quien hablaba la mayor parte del tiempo. El docente nunca se interesaba por explorar a profundidad las ideas de los estudiantes, porque las actividades

estaban enfocadas siempre hacia la lectura de textos y la posterior respuesta de diferentes tipos de preguntas. De igual manera, se omitía la indagación constante al estudiante, pues toda la información era dada de manera directa para posteriormente evaluar su retención. Esto no permitía que se llevara un proceso evaluativo formativo, que se ha ido implementando por medio de matrices de evaluación, que llevaran al estudiante a pensar y reflexionar acerca de su propio proceso. Así mismo, se establecieron estrategias que permitieron mantener una evaluación constante, no centrada en el número sino en los avances y procesos denotados en cada uno de los estudiantes.

Estos cambios de pensamiento del docente, que repercuten en la manera de enseñar a cada uno de sus estudiantes, permite fortalecer el *saber pedagógico* (Guzman, 2017) y de la misma manera genera cambios en el *conocimiento didáctico del conocimiento*, una de las categorías centrales de esta investigación, puesto que se requiere de saberes diferentes e inalienables de la pedagogía, como; el conocimiento disciplinar, el conocimiento de la didáctica específica y el conocimiento del contexto (Leal, 2014).

1.3.2 Aula multigrado, docente sede San Isidro.

En el aula de la sede San Isidro, inicialmente la enseñanza estaba centrada en la transmisión de contenidos disciplinares y desarrollo del proceso de lectura y escritura, este último, enfocado en la decodificación de fonemas, además, los contenidos eran trabajados a manera de información a transmitir pero no se trabajaba en el desarrollo de habilidades científicas tan importantes como la indagación, observación, registro de datos, formulación de hipótesis, entre otras, ya que lo central en el aula consistía en enseñar a leer, escribir, sumar y restar.

Este tipo de enseñanza no estaba desarrollando la comprensión de los estudiantes, más bien una obediencia ciega; para ellos, lo importante era transcribir lo que se encontraba en el tablero en el menor tiempo posible. Cuando se empezaron a cambiar las prácticas pedagógicas, se evidenció que muchas de las cosas que los estudiantes transcribían a su cuaderno, no eran ni significativas, ni comprensibles para los estudiantes, por ello, se hizo necesario empezar a trabajar a profundidad sobre cómo desarrollar la comprensión en los estudiantes, otro aspecto importante se evidenció al analizar en las grabaciones de clase, es que la mayor parte del tiempo la docente repetía varias veces la instrucción a seguir y a pesar de ello algunos estudiantes volvían a preguntar sobre el trabajo a desarrollar. Además, el tiempo destinado para la participación oral era muy corto y las participaciones consistían en comentarios breves o limitaban sus respuestas a un sí o un no.

1.4 Encuestas y entrevistas

Por otra parte, con el objetivo de involucrar otros actores de la comunidad educativa en este proceso de diagnóstico, se aplicaron entrevistas a padres de familia y demás docentes de la institución. Se elaboraron dos tipos de encuestas; una estructurada y otra semi-estructurada, donde se pudieran identificar rasgos generales y específicos del proceso llevado dentro de la institución.

Las encuestas de padres de familia permitieron ver el desconocimiento de ellos acerca del proceso desarrollado por la institución y llevados por sus hijos. En algunas preguntas abiertas que se plantearon, no se obtuvieron respuestas que aportaran mayormente a lo que se requería, salvo el hecho de que consideraban que debía mejorarse la comunicación con el colegio. Así mismo, muchas de las encuestas recibidas fueron diligenciadas en algunos apartes, dejando sin contestar otras de las opciones. Pero lo más

impactante fue encontrar casos en donde los padres de familia se abstuvieron de responder las encuestas porque carecían de conocimiento frente al proceso lector y escritor, por lo que se marcaba una enorme diferencia frente a la participación que pudieran tener en esta etapa de la investigación. Por lo anterior, se estableció la planeación y desarrollo de un taller dirigido a padres teniendo como eje principal la tradición oral, actividad que será descrita en detalle en un apartado posterior.

Respecto a las entrevistas aplicadas a los docentes se extrajo mucha más información que pudo ser organizada, tabulada y analizada en detalle. La primera, buscaba identificar la relevancia que cada uno de ellos les daba a las diferentes habilidades y pretendía generar una comparación respecto al uso dado a cada habilidad y en diferentes aulas. Se indagó acerca de las cuatro habilidades; lectura, escritura, oralidad y escucha, los docentes identificaron cuál es el nivel de importancia y uso de éstas en sus clases, siendo uno (1) el nivel más alto y cuatro (4) el más bajo, obteniendo como resultado; que el nivel de importancia dado a la oralidad por los docentes de primaria y bachillerato en sus clases es muy bajo y primaba el uso de la escucha, seguido por la lectura, tal como se puede ver en la Imagen 4. Así mismo, se pudo identificar que la oralidad, en el caso de bachillerato, no registra ningún porcentaje en el nivel más alto de importancia, lo que permitió ver que prima el trabajo de las otras habilidades, especialmente la escucha.

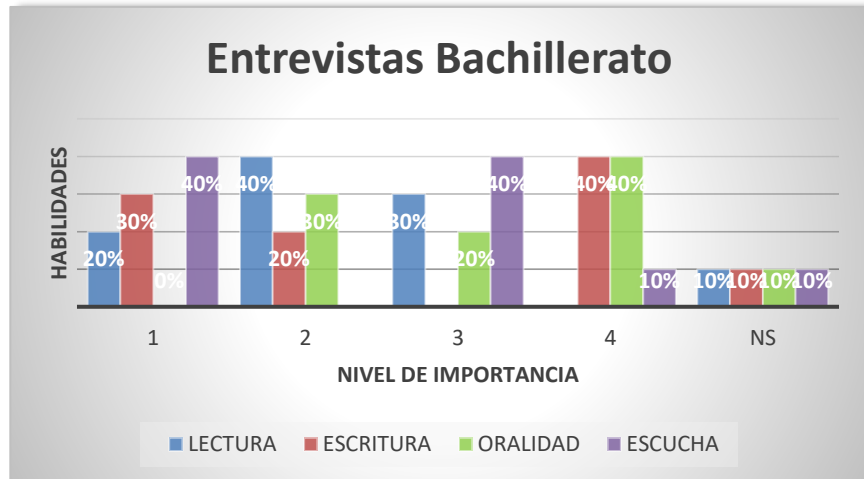


Imagen 4 Tabulación de entrevistas realizadas a docentes de bachillerato de la IEM. Río frío, sobre el nivel de importancia que tiene en sus clases la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. Fuente: Elaboración propia.

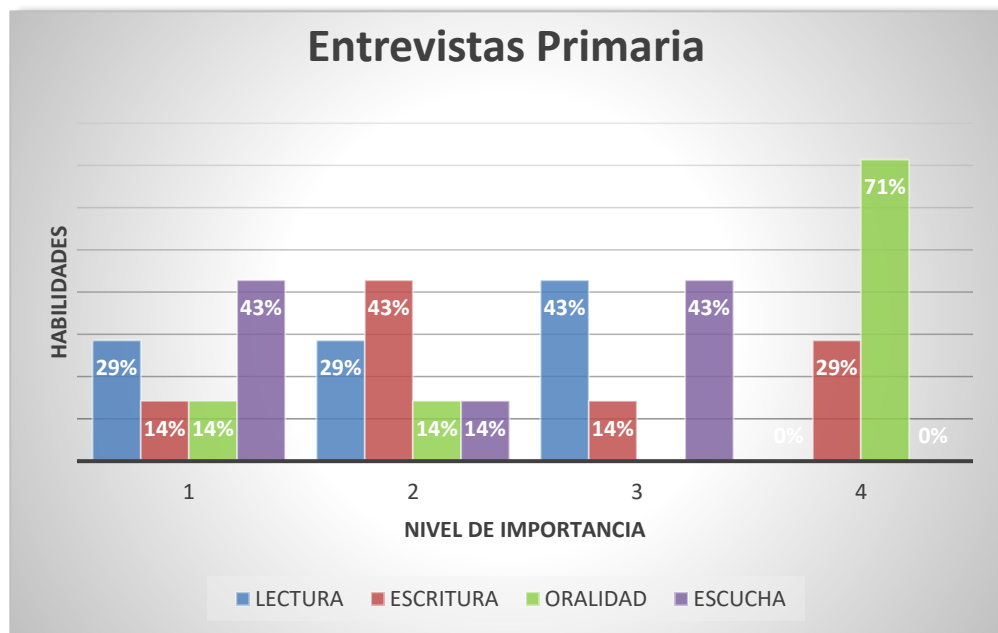


Imagen 5 Tabulación de entrevistas realizadas a docentes de primaria de la IEM. Río frío, sobre el nivel de importancia que tiene en sus clases la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. Fuente: Elaboración propia.

La segunda entrevista pretendía caracterizar los rasgos propios que reconocían los docentes en los estudiantes e identificar el tipo de actividades usadas en clase para trabajar el uso de la habilidad oral (Imagen 6). Los docentes expresaron la importancia del trabajo de la oralidad como medio para que los estudiantes mejoraran sus destrezas comunicativas y así poderse desenvolver en su vida cotidiana. De la misma manera, argumentaron que a los estudiantes se les dificultaba expresar sus ideas de manera clara y se le atribuía ésta situación, en cierta medida, al hecho de pertenecer a un contexto rural y al nivel educativo de las familias. Además, agregan los docentes que la oralidad de los estudiantes se caracteriza por el manejo de términos muy coloquiales, uso indiscriminado de vocabulario soez, constante presencia de muletillas y, en gran medida, se les dificulta expresar sus ideas oralmente.

Por otra parte, algunos docentes expresan que permiten el uso de la oralidad en clase; cuando los estudiantes indagan para aclarar dudas u opinar. La actividad que más se utiliza en las clases de los docentes encuestados es la exposición oral y la de menor uso es la interpretación de obras teatrales.

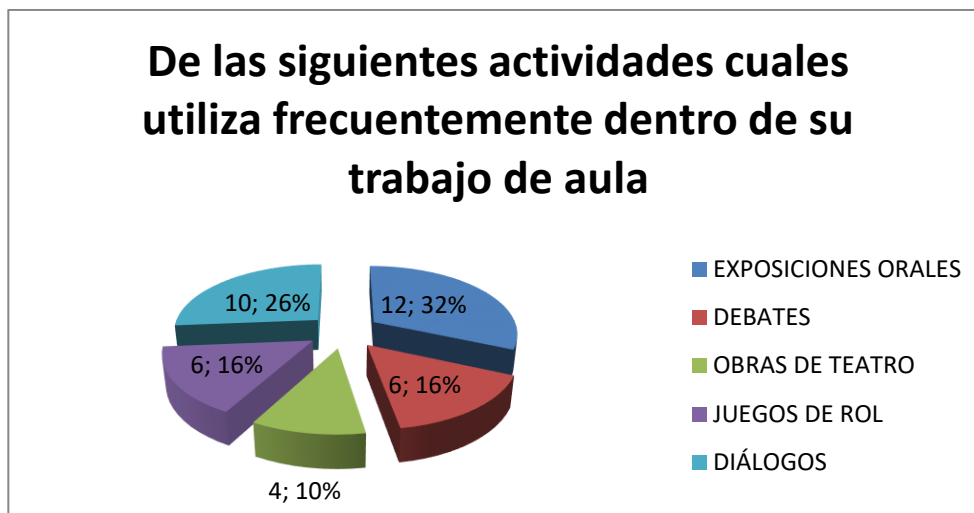


Imagen 6 Tabulación de encuestas realizadas a docentes de bachillerato y primaria de la IEM. Río frío, sobre el nivel de importancia que tiene en sus clases la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. Fuente: Elaboración propia

Aunque la totalidad de los docentes encuestados reconocen la importancia del trabajo formal de la oralidad dentro del aula, parece que se le atribuyera la responsabilidad de la situación al mismo estudiante por usar un vocabulario autóctono, restringido, por el uso de muletillas, omitir palabras o no hacer uso de vocabulario nuevo. Frente a esta realidad surge un interrogante; ¿El docente genera un proceso reflexivo frente a su labor, cuando al parecer las dinámicas y estrategias son las mismas que las utilizadas hace tantos años atrás? Si el docente considera que promueve el uso de la expresión y comprensión oral cuando el estudiante hace preguntas para aclarar conceptos, o repite un texto memorizado de manera mecánica, cuando se le permite hacer una exposición oral, que en ocasiones se convierten en actividad de lectura, entonces es la misma práctica pedagógica la que debe ser revisada. Más aún, si el docente no logra argumentar las razones por las cuales el trabajo formal de la habilidad beneficiará al estudiante o cuando no le destina el tiempo necesario para generar una planeación efectiva en un tiempo adecuado.

1.5 Taller de padres de familia

El pretender analizar una situación de aula sin tener en cuenta su entorno más cercano sería una gran omisión. Al respecto, Rodríguez (1995) establece que; el estudiante *“ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros...”*. (p. 2). Pero más importante, resalta la manera como el lenguaje oral permite ver rasgos socio culturales que influyen en el estudiante. Respecto al desempeño académico, puede influir el hecho de tener padres que no saben leer ni escribir, pero que ha permitido en sus familias desarrollar una fuerte influencia de la tradición oral. Esto se confirmó en un taller con padres que se llevó a cabo y en donde se argumentaba la gran influencia que en su educación habían tenido los relatos de historias, cuentos y leyendas típicas por parte de sus abuelos; quienes no sabían leer ni escribir, pero habían transmitido su conocimiento de manera oral. De la misma manera, los padres de familia denotaron rasgos propios del sector, tales como; el uso de sobrenombres o el uso de vocabulario propio del sector agrícola al que ellos pertenecen. A través de un trabajo de cartografía social, donde debían describir su vereda, permitieron ver la gran herencia de la tradición oral dentro de sus familias a través de expresiones como: “yo recuerdo cuando mi abuelo me contaba historias de” o “cuando yo caminaba con mi papá por aquí él decía que”.

Finalmente, durante el proceso para hallar sustentos relevantes que apoyen esta investigación, se realizó una búsqueda de investigaciones relacionadas con el tema a tratar, así como de sustentos teóricos que ayudaran a fundamentar y a afianzar el tema de antecedentes. Se estructuró una tabla de estado del arte en donde se encontraron trabajos de

maestría, trabajos de doctorado y artículos académicos a nivel internacional, nacional y local. Sorprendentemente, en esta búsqueda, se identificó la carencia de trabajos que se relacionaran o se hubieran enfocado en la investigación de la oralidad como tema central. Durante el proceso, gran parte de los hallazgos mostraban el estudio y análisis de las habilidades de lectura y escritura y en torno a ellas se desarrollaban la mayoría de las investigaciones, incluso cuando de investigaciones en primera infancia se referían. Esta situación, más lo expuesto anteriormente, confirmó el deseo de centrar esta investigación en la habilidad oral demostrada por los estudiantes dentro del aula.

1.5 Justificación

Las evidencias expuestas, en especial la que se refiere a la ausencia que se presenta respecto a la evaluación y trabajo de la habilidad oral en el aula de la IEM Rural Río Frío de Zipaquirá, constituyen el fundamento principal para desarrollar ésta investigación. Adicionalmente, durante todo el proceso, y aunque existe reglamentación al respecto, el Ministerio de Educación Nacional no cuenta con pruebas que permitan comparar el nivel de expresión y comprensión oral de los estudiantes de todas las instituciones educativas, tanto privadas como públicas, por lo que queda a criterio individual, tanto de la institución como de cada docente, la manera como se evidencia el desempeño acerca del tema.

La adquisición de cualquier lengua implica desarrollar las habilidades que estas poseen: la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura. Cuando se trata de la lengua materna estas habilidades se llevan a cabo de manera natural, casi inconsciente, pues hacen parte del desarrollo cognitivo e incursión social de la persona. Por lo tanto, esto implica no solamente adquirir gramática y sintaxis respecto a la lengua, sino

que requiere de una transformación de los conocimientos en habilidades específicas para permitirle a la persona hacer parte de un contexto social, donde tendrá que interactuar, interpretar, negociar, discernir, acatar y tomar decisiones de manera acertada.

Rodríguez (1995) expone algunas razones por las que el lenguaje oral debe trabajarse en la escuela, de la misma manera que las habilidades de lectura y escritura, pero hace mucho énfasis en su gran componente social, al detallar cómo estudiantes de diferentes contextos no han contado con las mismas experiencias de vida y oportunidades para mejorar sus *formatos de habla*; por lo que la escuela permite ser “*un ámbito privilegiado para [...] superar la desigualdad comunicativa y responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada*”. (Rodríguez, 1995, p. 4). Lo anterior apoya las razones por las cuales en la presente investigación se tuvieron en cuenta sub categorías de análisis como: conocimiento didáctico del contenido, códigos elaborados y restringidos, así como rasgos paralingüísticos que pueden intervenir en una situación comunicativa.

Dice Perkins (2001) que cualquier método de enseñanza debe ser considerado válido mientras logre procesos de comprensión en los estudiantes. Por tanto, las necesidades de los tiempos modernos obligan al docente a generar estrategias diversas que permitan al estudiante acercarse al conocimiento y a la comprensión. La educación tradicional, bajo la cual se orientan las prácticas de los actuales docentes, toma a este como actor principal, incluso su organización generaba un escenario en donde todo el público asistía a aprender, o mejor, a aprender como replicar el conocimiento que el docente tenía para impartir. Por tanto, se trabajaban fuertemente los procesos de memorización y se

centraba solamente en una de las características de la habilidad oral; la escucha. Se puede decir que un gran porcentaje del tiempo de las clases, era abarcado por el docente y que las intervenciones orales de los estudiantes eran muy escasas, solamente se replicaba, no el pensamiento, sino los datos memorizados por los estudiantes, cuando se asignaban exposiciones orales, que no requerían mucho tiempo de planeación, porque la intervención oral se convertía en práctica de lectura frente al grupo. Esta investigación buscó un proceso reflexivo frente a estas situaciones y, más aún, a la manera de trabajar dentro del aula, para de esta manera evidenciar un cambio importante en el *conocimiento didáctico del contenido* (Guzman, 2017) y la manera como debe realizarse el abordaje del conocimiento, teniendo en cuenta las particularidades. Al respecto Vilá (2004) afirma que:

Lo que nos interesa como docentes, especialmente si nos ubicamos en el área de lengua, no es únicamente que los alumnos hablen en clase, sino que mejoren considerablemente su manera de hablar, su manera de escuchar y que diversifiquen sus usos lingüísticos. (p. 114).

Esta investigación permitió caracterizar el conocimiento del docente respecto al trabajo de las habilidades de la lengua en el aula y enriquecerlo. En ningún momento se pretendió desligar el trabajo de la comprensión y expresión oral de las otras habilidades de la lengua, pero fue necesario considerar su gran importancia como medio para lograr la incorporación a contextos sociales específicos. Esto requirió que no fueran solamente los docentes de lengua quienes generaran las situaciones de trabajo, sino que se intentó trascender a todas las áreas de conocimiento.

Por la preocupación de lo expuesto anteriormente surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas a través de estrategias que fortalezcan la comprensión oral en los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío de Zipaquirá?

Si existe el interés a nivel nacional para fortalecer el trabajo de la habilidad oral en las aulas, y es evidente en la reglamentación expuesta en los Estándares básicos de competencias del lenguaje y en los Derechos básicos de aprendizaje de Lenguaje ¿Por qué se omite su seguimiento y evaluación tal como se hace con las habilidades de lectura y escritura, en las cuales se basan las pruebas estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional? Así como existen pruebas internacionales que miden el conocimiento y nivel de lengua extranjera para aplicar a estudios en el exterior y oportunidades laborales específicas, en donde se evalúan todos los componentes: lectura, escritura, comprensión oral, expresión oral e incluso vocabulario específico, ¿Por qué no hacer lo mismo con el lenguaje en nuestros colegios? Para que de esta manera se incentive el trabajo juicioso, consciente y reflexivo de todas las habilidades, porque a través de ellas se pueden generar mejores oportunidades y posibilidades en diferentes ámbitos sociales.

“El aula es un espacio de vida y como tal, fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo”. (Camps, 2002, p. 10). Esto ratifica el gran rasgo social que tanto escuela como habilidad oral tienen. El trabajo que se fortalezca desde el aula debe alejarse del objetivo de clase que generalmente se busca: “que el estudiante diga lo que el docente quiere escuchar”. El trabajo de la oralidad dentro del aula debe buscar la reflexión y el aprendizaje cooperativo. La oralidad implica el contacto y la interacción con el otro, la discusión, la búsqueda de

razones, de nuevas explicaciones y todo esto fomenta un ambiente de reflexión tanto individual como colectivo. Es por ello que desde esta investigación se pretendió realizar un análisis del discurso usado dentro de este contexto específico.

El cambio debe iniciar desde el docente quien debe aprender a “escuchar” lo que el estudiante realmente quiere decir o aquello a lo que se refiere. Aunque el docente oye lo que responde el estudiante, no es capaz de identificar realmente el significado de aquello que dice y por ende se puede llegar a perder información valiosa que dé paso a nuevas indagaciones o que permitan a la conversación fluir de una manera apropiada.

Todo lo anterior hace evidente la necesidad de trabajar las prácticas pedagógicas como eje principal de ésta investigación y posteriormente considerar el desarrollo de la oralidad de los estudiantes de manera formal, estructurada y contextualizada. El docente debe ser vivo ejemplo de una nueva ética profesional, que asuma los retos de la época, sin ligerezas, y con total compromiso, seriedad y entrega por su trabajo. Esto implica la formación y actualización constante, porque es de esta manera que se comprenden los enormes cambios vividos por la escuela y sus actores.

1.6 Estado del arte

Tabla 1. Estado del arte

| AÑO | AUTOR | PAIS | TITULO | TIPO DE TEXTO | OBJETIVO DEL TEXTO | APORTE A LA INVESTIGACIÓN |
|------------|---|-----------------|---|------------------------------|---|---|
| 1. 1997 | <ul style="list-style-type: none"> • Jaimes Carvajal Gladys • Rodríguez Luna María Elvira | COLOMBIA | El desarrollo de la oralidad en el preescolar | Artículo de revista indexada | Categorizar y explicar el proceso de transición que sufre el niño entre su hogar y los primeros años de escolaridad | <ul style="list-style-type: none"> • “En la transición hogar-escuela se advierte una disminución del habla del niño motivada por el nuevo modelo de comunicación que la institución escolar instaura” • Explica como el niño pasa de un contexto libre a uno de restricciones y en donde se busca esquematizar la manera como el niño debe expresarse. • “partir de la oralidad significa encontrarnos con el niño en la búsqueda de sus posibilidades expresivas y progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas” |
| 2. 2002 | <ul style="list-style-type: none"> • Camps Anna | ESPAÑA | Hablar en clase, aprender lengua | Artículo revista digital | Explicar la importancia de la habilidad oral, incluso como medio | <ul style="list-style-type: none"> • Especifica la importancia del aula como medio para desarrollar la habilidad oral en los estudiantes. |

| | | | | | | |
|------------|--|----------------|---|--------------------------|---|--|
| | | | | | para desarrollar la escritura y la lectura | |
| 3. 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Zaldívar Carrillo Miguel • Sosa Oliva Yamilka | CUBA | El desarrollo del pensamiento de los estudiantes a través de la enseñanza | Artículo | | <ul style="list-style-type: none"> • “El pensamiento es un proceso dirigido hacia un fin; el fin del acto del pensar debe estar representado en un objetivo que contemple la intencionalidad social.” • “El desarrollo del pensamiento lógico no satisface todas las exigencias que en cuanto a desarrollo del pensamiento la sociedad le pone a la educación, también debemos estimular el desarrollar la fluidez, la flexibilidad, la profundidad etc....” |
| 4. 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Casales Fernando | URUGUAY | Algunos aportes sobre oralidad y su didáctica | Artículo revista digital | “Presentar el fenómeno de la oralidad estableciendo una trayectoria que va de la teoría | <ul style="list-style-type: none"> • Sirvió para remitirnos a la fuente original de Cassany et al. (2003) |

| | | | | | | |
|------------|---|-----------------|---|------------------------------|--|--|
| | | | | | lingüística a la didáctica” | |
| 5. 2008 | <ul style="list-style-type: none"> De Tezanos Araceli | | Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante | Artículo revista electrónica | Exponer la importancia de la “práctica de la enseñanza como algo entendible en un contexto social, histórico y económico concreto” | <ul style="list-style-type: none"> Explica claramente la definición y rasgos esenciales de la práctica y el saber pedagógico. |
| 6. 2012 | <ul style="list-style-type: none"> Romero Juan | URUGUAY | Lo rural y la ruralidad en América latina: categorías conceptuales en debate | Artículo revista digital | Exponer la situación del contexto rural y la transición que ha sufrido al concepto de “nueva ruralidad” | <ul style="list-style-type: none"> “las áreas rurales comienzan efectivamente a cumplir nuevas funciones sociales” Expone nueve diferencias que se deben tener en cuenta para el análisis de lo rural, “en lo rural los hijos tienden a seguir la ocupación de los padres” |
| 7. 2013 | <ul style="list-style-type: none"> Jiménez Gómez Leidy Maritza Ferla Quintero Adriana Gutiérrez Suarez Diana | COLOMBIA | Una experiencia desde la oralidad en la escuela rural El corzo: Proyecto pedagógico realizado en el | Tesis | “Desarrollar un proyecto pedagógico que permita reivindicar la voz de los niños y las niñas.... a través de la oralidad, | <ul style="list-style-type: none"> Para ampliar referentes teóricos. Así mismo permitió aportar con ideas claras el uso de actividades que desarrollaran el trabajo de la oralidad dentro del aula. |

| | | | | | | |
|------------|---|-----------------|---|---------------------------------|---|--|
| | Marcela | | municipio de Madrid-Cundinamarca con niños y niñas de 7 a 14 años | | teniendo en cuenta sus experiencias significativas, estableciendo un diálogo de saberes entre ellos y las maestras en formación” | |
| 8. 2014 | <ul style="list-style-type: none"> Corral Moreno Carolina | ESPAÑA | La expresión oral en la educación primaria | Trabajo final de grado | “estudiar y reflexionar sobre cómo es tratada, hoy en día, la expresión oral en el ámbito de la educación primaria, en concreto en la asignatura de lengua castellana y literatura, tanto desde el punto de vista del docente como del discente | <ul style="list-style-type: none"> Para especificar fases en la producción de un texto oral. Características que debe tener el docente de primaria Ejemplos de actividades para trabajar la expresión oral. Permitió ampliar los referentes teóricos que han trabajado el tema de oralidad |
| 9. 2014 | <ul style="list-style-type: none"> Suarez González Julie Viviana | COLOMBIA | Estudios sobre oralidad en primera infancia | Artículo de revista electrónica | Presentar los resultados del estado del arte del proyecto “Producción de | <ul style="list-style-type: none"> “El discurso oral se enriquece con lo paralingüístico” “Enseñar lo oral supone una necesidad de |

| | | | | | | |
|-------------|--|------------------|--|-------------------|--|--|
| | | | | | relatos orales en niños y niñas de primera infancia” | formación en la escuela, orientada a reflexionar sobre la capacidad comunicativa, estética, cognitiva...” <ul style="list-style-type: none"> • Especifica diferentes visiones que los maestros tienen acerca de la oralidad. |
| 10. 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, • Cerlalc-Unesco | COLOMBIA | Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4 | Documento Oficial | Formulación, implementación y sistematización de propuestas didácticas para la enseñanza de la oralidad, la lectura y/o la escritura, coherentes con las orientaciones de la Serie Referentes para la didáctica del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Características a tenerse en cuenta para el trabajo de la oralidad en el aula • Ejemplos de actividades y propuestas metodológicas para el trabajo de la oralidad desde todas las áreas del conocimiento. |
| 11. | <ul style="list-style-type: none"> • Rosalía Pablo | ARGENTINA | Módulo II: | Taller y | Especificar la | <ul style="list-style-type: none"> • Sus actividades nos |

| | | | | | | |
|-------------|--|-----------------|--|---------------------------------------|--|---|
| 2015 | <ul style="list-style-type: none"> Rionda Patricia | | Tradición oral en el aula | actividades para capacitación docente | importancia del trabajo de la tradición oral en el aula. | servieron como ejemplo para diseñar la primera unidad didáctica aplicada a los estudiantes. |
| 12. 2015 | <ul style="list-style-type: none"> Gil Morales María Sofía Ramírez Puentes Elizabeth Sabogal García María | COLOMBIA | La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria | Tesis de Maestría | “Analizar como la secuencia didáctica basada en dinámicas de interacción en el aula, incide en los usos formales de la lengua oral en estudiantes de secundaria de los colegios participantes” | <ul style="list-style-type: none"> Permitió rastrear autores que han trabajado el tema de oralidad, entre ellos Walter Ong, Lucy Nussbaum, Santasusana Vilá y posibles subcategorías de análisis |
| 13. 2016 | <ul style="list-style-type: none"> Barrera María Ximena | COLOMBIA | ¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional? | Artículo Digital | Presentar las características que tiene el enfoque de EpC, describiendo cada una de sus partes | <ul style="list-style-type: none"> Describir claramente las características y partes que conforman el enfoque de EpC |
| 14. 2016 | <ul style="list-style-type: none"> Castañeda Yesmi Pinzón Poveda | COLOMBIA | Potenciando la voz de los niños a través de | Tesis de maestría | “La oralidad como el lenguaje en general es | |

| | | | | | | |
|---------------|--|-----------------|---|----------------------|---|---|
| | Poveda María Alexandra | | rutinas de pensamiento | | responsabilidad de todos," todos los docentes somos docentes de lengua", como lo afirma la escritora Beatriz Isaza. | |
| 15. (s.f.) | <ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Nacional | COLOMBIA | Estándares básicos de competencias de lenguaje | Documento oficial | Exponer los rasgos que deben caracterizar al lenguaje como valor social | <ul style="list-style-type: none"> Rasgos sociales que deben considerarse cuando se refiere al lenguaje como sistema de comunicación para la vida y no solo para el colegio. |

1.7 Formulación de la pregunta

¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas a través de estrategias que fortalezcan la comprensión oral en los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío de Zipaquirá?

1.8 Objetivos

1.8.1 General.

Transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer la comprensión oral en los estudiantes de la IEM Rural Río Frío de Zipaquirá.

1.8.2 Específicos.

1. Analizar las prácticas pedagógicas y su influencia en la comprensión oral de los estudiantes.
2. Caracterizar la comprensión oral de los estudiantes de la institución, teniendo en cuenta la incidencia del contexto discursivo.
3. Describir la transformación de la práctica pedagógica evidenciando la comprensión oral de los estudiantes a través de la implementación de estrategias basadas en el marco de la EpC.

Capítulo II

*“El aprendizaje sin pensamiento es labor perdida”
Confucio.*

2. Referentes teóricos

El objetivo de esta investigación fue la transformación de las prácticas pedagógicas para así fortalecer la comprensión oral en los estudiantes de la IEM rural Río Frío de Zipaquirá por medio de la implementación de diferentes actividades. Debido a esto, se consideró trabajar tres dimensiones que competen a todo docente en su papel en el aula: la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento. Al interior de cada una de estas, se establecieron diferentes categorías y subcategorías que permitieron especificar y detallar el proceso de manera apropiada. En la imagen 7, se encuentra un esquema para dar una perspectiva general sobre el tema.

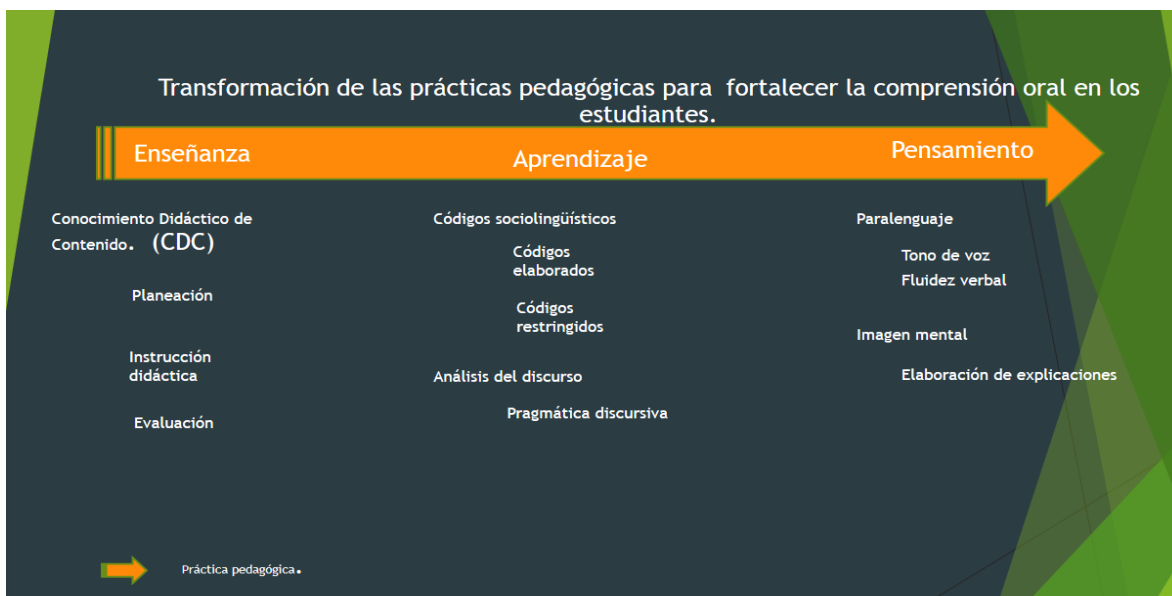


Imagen 7 Esquema explicativo sobre la organización conceptual del marco teórico de la presente investigación.
Fuente: Elaboración propia.

2.1 La práctica pedagógica.

Cuando se habla de realizar una investigación educativa generalmente se piensa en que rasgos o características se pueden mejorar en el estudiante, en los procesos que se deben optimizar o en las nuevas estrategias a implementar dentro del aula que logren dar respuesta a la mejora de las falencias o debilidades que se identifican, pues como afirma Prieto (s.f.) “*Tradicionalmente el estudio se ha centrado en las metodologías, los sistemas o instrumentos técnicos de evaluación y los medios para el aprendizaje*”. (p.75). Pocas veces se considera al docente como un agente activo del proceso, que también debe tenerse en cuenta dentro del ejercicio investigativo, pero no como observador sino como protagonista del mismo. Esta perspectiva del docente permitirá que se cuestione respecto a su propio desempeño y genere procesos meta cognitivos necesarios para lograr cambios significativos en su propia realidad de aula.

De la misma manera, se hace referencia a un término del cual la práctica no se puede desligar: *el saber pedagógico*, debido a que los dos están en estrecha relación dentro de todo proceso académico, afianzando la relación docente – estudiante y permitiendo ser parte del proceso, de los aspectos contextuales, familiares, culturales y sociales que atañen a sus actores.

Una práctica pedagógica debe propender por espacios en donde el respeto y el reconocimiento por el otro estén presentes, tanto estudiante como docente deben ser artífices de las condiciones necesarias para el progreso y crecimiento común. Los tiempos actuales, que permiten encontrar la información a un clic de distancia, no aceptan aulas en donde los estudiantes sean receptores, acumuladores y replicadores de información, tal como se daba en épocas pasadas. En palabras de Kaplún (1998) se debe mantener un

modelo endógeno, en donde se considera al estudiante como sujeto y no como objeto y de la misma manera fortalecer una educación que “*ponga su énfasis en el proceso*”. (p.18).

Así mismo, la tecnología reta fuertemente al docente para lograr la permanencia de cada estudiante en el aula, donde prime el reconocimiento del ser, la tolerancia, el trato cordial y el interés por el bien común, para lograr el fomento del autocontrol, la responsabilidad, la auto reflexión y la sensibilidad por el otro. Al respecto dice De Siqueira (2009) que: “*el imperativo tecnológico elimina la conciencia, elimina al sujeto, elimina la libertad en provecho de un determinismo*”. (p.173). Es precisamente en este punto que la práctica pedagógica no se puede dejar absorber por elementos que pueden llegar a deshumanizar, en el sentido que llega a primar el artefacto tecnológico por encima del impacto en el ser humano.

Del mismo modo, cuando De Tezanos (2015) se refiere a la práctica pedagógica como “*el oficio de enseñar*” que es creado únicamente por la relación directa existente dentro del aula, ésta práctica también social “*tiene más una condición casuística que causal en tanto se trabaja caso a caso, día a día, en la inmediatez de lo cotidiano*”. (p.11). Es en este momento de interacción que se genera la creación de un nuevo y propio conocimiento del docente, que solamente se logra a través del trabajo directo en el aula, y se denomina “*saber pedagógico*”, que según la autora surge desde “*la reflexión sistemática sobre la práctica*”. (p. 12).

Efectivamente este saber pedagógico sólo es posible a través de la interacción directa con el estudiante y la reflexión frente a la consideración del entorno familiar, social y cultural en el que los estudiantes están inmersos, con el fin de poder considerar todos los factores en el

momento de la planeación del docente y del desarrollo de las clases, todo a través de actividades y contenidos que hacen uso de las acciones más adecuadas que el mismo docente diseña para convertir en enseñable lo que se requiere transmitir.

El saber pedagógico es un gran apoyo para la transformación de la práctica pedagógica, siempre y cuando se fomenten espacios de socialización y reflexión entre pares, por ende, este saber debe trascender, ser compartido, ser reconocido e implementado por otros profesionales, luego de haber pasado por un proceso investigativo que posibilite construir saber evidenciado, tal como afirma De Tezanos (2015): *“Esta reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter social. Esta dimensión colectiva reclama de espacios democráticos, fundados en el respeto mutuo que encuadra el intercambio racional de ideas”*. (p. 15).

Teniendo en cuenta la premisa anterior, se hace necesario que a partir de la práctica individual y desde la comunidad docente, se gesticone un cambio en el sistema educativo tradicional e imperante, el cual tiende, en ocasiones, a enfocar la educación hacia la competitividad, el beneficio y reconocimiento personal, hacia la evaluación estandarizada y en muchos casos desligada del contexto. Por ello, se necesita que el docente se empodere de su rol y cada vez sea un agente más activo en el proceso de construcción de la política educativa, porque toda la experiencia que el contexto le brinda más su saber pedagógico, constituyen una dualidad fundamental para resignificar y contextualizar la política educativa o, lo que es lo mismo, para hacer cambios en las prácticas docentes.

Esa dualidad entre práctica pedagógica y saber pedagógico es considerada de la misma manera por Díaz (2006), quién resalta la necesidad del saber pedagógico y la

realidad del aula para generar un proceso reflexivo, necesario en el docente acerca de su “*práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla*”. (p. 89). Díaz define la práctica pedagógica como: “*La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos*”. (p. 90). A través de una serie de preguntas pretende generar un proceso de reflexión por parte del docente, con el fin de lograr identificar la manera como lleva a cabo su trabajo en el aula y, más específicamente, reconocer el conocimiento que tiene de sus propios estudiantes.

La auto reflexión puede generarse desde las mismas dudas del docente, lo que la lleva a ser un proceso inacabado, dado que la educación al ser un acto social debe permanecer en constante cambio debido a la variabilidad o adaptabilidad propia de la práctica docente, a los retos y a las circunstancias, tanto culturales como sociales del momento. Esto implica precisamente que el docente se cuestione y busque comprender la realidad educativa en la que se encuentra inmerso un proceso reflexivo respecto a la manera de trabajar con los estudiantes, las actividades utilizadas, los factores del entorno que puede estar afectando al estudiante o así mismo aquello del contexto que puede ser utilizado como herramienta que potencie el trabajo del aula.

“La interacción cotidiana permite comprender situaciones reales vividas por personas reales y de las cuales no se da razón en la teoría” (Guzman, 2017, p. 32). Esta afirmación logra materializar con un lenguaje sencillo lo que precisamente significa la práctica pedagógica, es ese compartir cotidiano el que permite evolucionar, mejorar, adaptar, cambiar o moldear la manera de trabajo dentro del aula, comprendida esta, como cualquier lugar físico en donde la interacción lleve al compartir de saberes.

Prieto (s.f.) hace un aporte valioso a la discusión ya que propone que la mejora de cualquier práctica pedagógica depende del rol que juegue el docente dentro del grupo, pues así mismo será su discurso. Si el docente fortalece una jerarquización dominante dentro del aula, no se promoverá la libertad de expresión, la autonomía y el reconocimiento del otro como parte esencial del proceso. Una mejora en la práctica pedagógica requiere de flexibilización y ausencia de roles superiores que pretenden mantener al maestro como ser intachable y perfecto, bien lo explica Prieto (s.f.):

El estructurar las relaciones al interior del aula sobre base posicional implica el surgimiento de tensiones, conflictos y desconfianzas mutuas, lo que se traduce, a su vez, en una práctica pedagógica rígida, autoritaria con abundancia de órdenes y sanciones y escasa o nula posibilidad de negociación o cambio. (p. 80).

Es precisamente la organización lineal u horizontal la que permite que haya una evolución y cambio significativo respecto a la práctica pedagógica generada a partir de un saber propio del maestro, quien puede modificar su desempeño para adaptarlo a los cambios tan necesarios del proceso educativo y así poder dar respuesta a las exigencias y necesidades de cada contexto y momento.

En este caso puntual, el ejercicio investigativo fue el inicio de un proceso de reflexión individual y grupal sobre las prácticas pedagógicas lo que posibilitó la implementación de estrategias de aula más contextualizadas, desde las que se buscó comprender más a fondo la realidad de cada estudiante para potenciar su comprensión oral y lograr que pudieran hacer uso de códigos sociolingüísticos que les permitiera mejorar su comunicación en cualquier contexto.

2.2 La expresión oral y la comprensión oral.

En materia del desarrollo de la oralidad, a nivel nacional se trata de estandarizar el trabajo requerido de las habilidades comunicativas dentro del aula, por medio de documentos oficiales como los referentes para la didáctica del lenguaje, especificados en detalle desde el ciclo cero hasta el ciclo cinco, los lineamientos curriculares y los derechos básicos de aprendizaje. En dichos documentos se reconoce la importancia de trabajar en el aula estrategias para el desarrollo de la oralidad, al respecto, el texto de referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo de acuerdo con Guzman, Varela y Arce (2010) se determina que:

En el aula pueden ponerse en práctica una gran variedad de estrategias para organizar el discurso oral y su uso constante en diferentes situaciones (...) es posible observar y analizar el uso de la oralidad tomando al docente como modelo. Algunas de estas estrategias pueden ser: el diálogo; los procesos de participación (...) el uso de la palabra y las formas de expresión; las actividades alrededor del recuento y análisis de la aplicación de los aprendizajes en los contextos; los ejercicios para retomar las vivencias, inquietudes y expectativas de los estudiantes; los momentos de reflexión, análisis y planteamiento de hipótesis. (p.36).

En concordancia con este postulado, es fundamental que el desarrollo de la oralidad se potencie de manera transversal, pues tanto la expresión como la comprensión oral, son habilidades fundamentales para mejorar el desempeño académico y a su vez la convivencia en diferentes contextos, porque posibilitan colocarse en el lugar del otro, analizar su discurso y buscar siempre una comunicación asertiva. Por tal motivo, es fundamental que

desde los primeros años se empieza a trabajar en el diseño e implementación de estrategias interdisciplinarias y contextualizadas que permitan a los estudiantes desarrollar su comprensión oral.

Otro aspecto muy importante para el desarrollo de la comprensión oral es el analizar la relación entre escuela y familia, pues si se mantiene presente una relación estrecha e inquebrantable entre estas dos instituciones tan importantes, se pueden fortalecer los procesos que le permitan al niño desarrollarse en cualquier ámbito social. Según Camps (2002): *“la escuela es un ámbito distinto al familiar que exigirá que la conversación se adecúe a las nuevas situaciones, para las cuales habrá que aprender nuevas formas de hablar”*. (p. 5).

La dualidad de habla y escucha es lo que en un principio le permite al niño hacer adquisición del vocabulario necesario para lograr procesos comunicativos exitosos, al respecto Ramírez (2014) afirma que; *“en la edad temprana el principal vehículo para la apropiación del vocabulario es el lenguaje oral”*. (p. 47). Posteriormente, explica la autora cómo las palabras son la *“materia prima”* de la comunicación y con ella se puede expresar tanto lo que piensa como lo que siente.

Este proceso inicial tiene su génesis en la familia, donde se permite generar una primera etapa de escucha y de interpretación de relaciones, expresiones, gestos e incluso de aprendizajes literarios (Camps, 2002) y se complementa a través de la interacción directa de los padres con el bebé cuando se le consiente, habla, actúa, juega, lee o se alimenta. Seguramente, en esta etapa, estas situaciones se dan de manera natural y espontánea, así como las respuestas que genera el bebé y que permiten evidenciar su comprensión de la situación comunicativa. Por medio de sonrisas, expresiones de asombro, de gritos o

balbuceos, el niño muestra a los padres el afianzamiento de un código común que permite la interacción y la comprensión mutua.

Posteriormente, se genera el paso a la escuela en donde se continúa con el proceso iniciado en casa. Este ámbito, que es diferente al familiar exige, tal como afirma Camps (2002): “*adaptar las conversaciones, en ocasiones más formales*”. (p. 5). Además, la autora explica detalles sobre cómo se implementan estrategias como la música; en los primeros años de escolaridad para generar en el niño la producción de narraciones cortas que le permitan interactuar con sus docentes y pares. Se le continúa leyendo al niño, adaptando a las nuevas necesidades las estructuras narrativas que usa, así mismo, se promueve la escucha para generar opiniones, comentarios, contrastes y reflexiones de situaciones conocidas y, se amplía el círculo de agentes que hacen parte del diálogo y a través de los años se van complejizando las etapas que se presentan para construir un discurso oral más elaborado.

La habilidad oral se ha olvidado en el aula de clase y esporádicamente se asignan actividades como exposiciones. Este tipo de actividades que Cassany et al. (2003), denominan *autogestionadas* son aquellas en las que más se ha apoyado el trabajo en el aula pero así mismo, según él, son las más complejas de trabajar porque requieren “*un nivel de elaboración lingüística más alto, se suele exigir un nivel de formalidad elevado, una corrección muy atenta y a menudo el tema tiene un grado importante de abstracción*”. (p. 138). Continúa el autor proponiendo hacer uso de otro tipo de actividades, que se acerquen más a la vida cotidiana de los estudiantes y por ende que tengan en cuenta sus contextos, él las denomina como actividades *plurigestionadas*, que requieren de participación de varias

personas y que se pueden acercar más a situaciones reales tales como: diálogos, conversaciones, debates, entrevistas etc.

Si se piensa en los beneficios que aportan dichas actividades a los estudiantes son mucho mayores que las desventajas, que en ciertos casos son provocadas por parte del docente quien prefiere no implementar actividades y estrategias que demanden mayor tiempo de preparación de su parte y presencia permanente dentro del aula. Por otro lado, se presenta el reto de romper con el esquema de clase tradicional, en donde los estudiantes permanecían muy bien organizados en sus filas, en silencio y completando guías de estudio, y dar paso a algo desafiante porque se corre el riesgo de ser visto ante los ojos de los demás como una clase desorganizada.

Todo esto le exige al docente actualizar constantemente sus conocimientos y prácticas para identificar y entender las dinámicas sociales que deben tenerse en cuenta dentro del aula y no afectar los procesos educativos de los estudiantes, así como para estar a la vanguardia de los requerimientos y formas de trabajo.

2.3 Dimensión de enseñanza.

Perkins (2001) es uno de los principales representantes del marco de la enseñanza para la comprensión, el cual es un marco construido por un grupo de intelectuales de la Escuela de Harvard. Desde esta perspectiva se propone que cualquier método de enseñanza debe ser considerado válido mientras logre procesos de comprensión en los estudiantes, pero también *“el comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de*

lo que uno sabe". (p 70). Por su parte Stone (1999) afirma que es necesario que este proceso de desarrollo de la comprensión, también se dé en los docentes, para ello, "*el marco conceptual de la EpC ofrece una estructura útil para un diálogo permanente con los docentes a cerca de la tarea de alinear su práctica con los elementos del marco conceptual para hacer más agudo su interés en reforzar la comprensión de los alumnos*". (p. 156).

Esto lleva a ratificar la necesidad de iniciar un cambio que surja desde los docentes, del análisis de sus prácticas para incorporar y contextualizar a ellas los cambios que sean necesarios para desarrollar la comprensión de los estudiantes y a procesos de pensamiento que lleven a la comprensión real.

La educación tradicional, a la cuál pertenecieron gran parte de los actuales docentes, se centraba en el docente como actor principal, incluso, su organización generaba un escenario en donde todo el público asistía a aprender o, mejor a aprender, como replicar el conocimiento que el docente tenía para impartir, puesto que se trabajaban fuertemente los procesos de memorización y se centraba solamente en una de las características de la habilidad oral: la escucha. Gran porcentaje del tiempo de las clases era abarcado por el docente y las intervenciones orales de los estudiantes eran muy escasas, solamente se replicaba, no los procesos de pensamiento, sino los datos memorizados por los estudiantes. Cuando se asignaban exposiciones orales, éstas no requerían mucho tiempo de planeación porque la intervención oral se convertía en práctica de lectura frente al grupo. En esta etapa ya se logra ver un cambio importante en el "*conocimiento didáctico del contenido*" (Guzman, 2017) y la manera como debe realizarse el abordaje del conocimiento, teniendo en cuenta las particularidades.

El marco de la Enseñanza Para la Comprensión propone diversas actividades, una de las más significativas es “hacer el pensamiento visible” de los estudiantes, esto es una fase muy importante para lograr que los estudiantes construyan comprensiones más profundas sobre el tópico que se esté desarrollando, a partir de su propio trabajo y experiencia, pues como afirma Stone (1999): “*la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida de un generador a un receptáculo, sino que debe ser construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante*”. (p.123). Para lograr dicha comprensión se requiere de un proceso juicioso, planeado y consciente respecto a las necesidades de los estudiantes. Ellos proponen una serie de actividades entre las que se encuentran las “*Rutinas de pensamiento*” con las cuales a través de estructuras sencillas buscan ahondar en los conocimientos ya presentes en los estudiantes y promover de la misma manera procesos que les permitan inferir, analizar y proponer, entre otros.

Uno de los principales representantes de esta propuesta es David Perkins quien expone condiciones necesarias, “*basándose en el sentido común*”, que todo proceso de enseñanza debe tener: presentar información clara, generar una práctica reflexiva, permitir una realimentación informativa y promover una “*fuerte motivación intrínseca y extrínseca*” (Perkins, 2001, p. 54).

2.3.1 Conocimiento didáctico del contenido (CDC).

Una de las dimensiones de la identidad profesional del docente es la construcción y apropiación de una serie de conocimientos propios de su quehacer los cuales se definen teóricamente como conocimiento profesional del docente. Desde la perspectiva de

Grossman (1990), citado por (Valbuena, 2007), se propone que dicho conocimiento puede dividirse en; conocimiento de la materia o conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto y el conocimiento didáctico de contenido. Este último es el que da sentido a la enseñanza, pues, desde esta perspectiva el CDC, es el que integra e interrelaciona los otros tres tipos de conocimiento antes mencionados, además, de acuerdo con Grossman (1990):

Es el componente que mayor incidencia tiene en las acciones de enseñanza en el aula de clase. Enfatiza, en la importancia de conocer las concepciones (principalmente las ideas erróneas) y los intereses de los alumnos para la definición y estructuración de los contenidos curriculares y de las estrategias de enseñanza. (p. 37).

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental que los docentes estén constantemente reflexionando sobre sus prácticas y nutriendo su conocimiento profesional para que su quehacer en el aula realmente resulte significativo tanto para sus estudiantes como para la comunidad educativa a la que pertenecen.

Desde la perspectiva de Gess-Newsome (1999), citado por (Trinidad-Velasco, 2004), se propone que el CDC tiene dos tendencias: una integradora, desde la cual este tipo de conocimiento es el resultado de los otros tres conocimientos que conforman el conocimiento profesional del docente, mientras que desde la otra tendencia, la transformadora, se plantea que el CDC es un “*constructo organizador, ya que alrededor de este confluyen los demás conocimientos*”. (p. 44).

Para la presente investigación el CDC es asumido desde la perspectiva transformadora porque es fundamental que el docente, para desarrollar estrategias que contribuyan al mejoramiento de la comprensión oral en los estudiantes, sepa integrar a su labor diaria los diferentes componentes de su conocimiento profesional, pero además que esté en constante reflexión y transformación sobre los mismos.

Estos cambios de pensamiento del docente, que repercuten en la manera de enseñar a cada uno de sus estudiantes permiten fortalecer el “*saber pedagógico*” (Guzman, 2017) y así mismo genera cambios en el conocimiento didáctico del contenido. Desde la perspectiva de Leal (2014) es entendido como:

Identidad profesional del docente... que se destaca por su practicidad al mezclar los contenidos temáticos propios de la disciplina con su enseñanza de tal forma que el profesor sea portador de una versatilidad al momento de desempeñar su práctica docente en el contexto del aula. (p. 89).

Desde la misma perspectiva se especifican tres conocimientos que están presentes en el CDC y que cada docente debe poseer y mantener dentro del desarrollo de su práctica pedagógica: “*el conocimiento disciplinar, el conocimiento de la didáctica específica y el conocimiento del contexto*”. (p. 90). De esta manera se buscó optimizar y generar una práctica pedagógica compacta en donde el docente conoce los fundamentos teóricos de su formación profesional y que deben ser finamente enlazados y adaptados de manera que puedan llegar a los estudiantes significativamente. Además, como se considera al estudiante un ser integral, desde todas sus dimensiones y entorno, no se puede omitir todo aquello, externo al aula, que lo puede influenciar de alguna manera.

Dentro de esta categoría de análisis se considerarán tres aspectos fundamentales que competen a la labor docente y que al unificarse fortalecen todo el conocimiento que posee el maestro, estos son la planeación, la “*instrucción didáctica*” (Perkins, 2001) y la evaluación.

2.3.1.1 Planeación.

La mayoría de los modelos pedagógicos que obedecen a diferentes propósitos formativos afirman que la planeación es un proceso clave para lograr dichos propósitos, además, se puede ver desde diferentes perspectivas y consideraciones que cambian los parámetros a seguir en el momento de hacerlo. Esto puede depender de diversas circunstancias como por ejemplo el énfasis de cada institución educativa o la formación profesional del docente, incluso puede influir la relación que tenga con los estudiantes, lo que sería el ideal, para llegar a conocerlos tan bien que se requiera de una planeación muy detallada de cada uno de los pasos a seguir, lo que si debe mantenerse es una unidad y coherencia entre lo que plantea cada una de las instituciones en sus currículos para todos sus estudiantes, el plan de área específico y la planeación que cada docente genere para su propia aula de clase.

Indudablemente se requiere rigurosidad en el proceso, pensado en cada grupo específico de estudiantes para lograr dar respuesta a su diversidad y necesidades, porque es un proceso colaborativo en el que se tienen en cuenta las necesidades, intereses, capacidades tanto del estudiante como de su contexto, como afirman Flore y Leymonié (2007):

Una planificación, desde la de una clase hasta la de un curso completo, debería ser proceso recursivo, no un programa prescriptivo o la aplicación automática de un modelo de enseñanza. A su vez tiene que considerar en forma prioritaria las expectativas del curso o clase, tanto las personales del docente, como las individuales de los estudiantes, quiere decir que la planificación debe estar orientada hacia una meta clara y consensuada a nivel de equipo docente involucrado. (p. 8).

Para ello, desde la perspectiva teórica de Tighe y Wiggins (2005) se propone el “*diseño hacia atrás*” (véase Imagen 8) que requiere que el primer paso sea empezar por pensar en las comprensiones que se quieren lograr, lo que quieren que ellos conozcan o realicen, en esta primera etapa también se deben “*priorizar los contenidos*” para ello los autores afirman que es necesario comparar el conocimiento con tres círculos concéntricos (en cada uno de ellos se pueden identificar tres dimensiones: cognitiva, procedimental y afectiva).



Imagen 8 Esquema sobre la planeación desde la perspectiva teórica de (Tighe & Wiggins, 2005). Fuente: elaboración propia

El exterior sería todo aquello que el estudiante puede indagar por sí mismo, como complemento de su proceso cognitivo, el segundo círculo se refiere al desarrollo de habilidades, conocimientos y todo lo necesario para lograr una comprensión profunda y en el círculo interno está el conocimiento más significativo para el estudiante, el que va a apropiarse para sí mismo, para ello es fundamental que la actividad central se base en el desarrollo de esta competencia. Luego de priorizar los contenidos, se deben formular las metas de comprensión de cada “círculo” y las preguntas basadas en el aprendizaje que se quiere en los estudiantes.

La segunda etapa se basa en tomar evidencias del proceso de los estudiantes, para ello se retoman los tres círculos o momentos mencionados arriba. En el primer momento, no se hace una evaluación formal, en el segundo momento, se propone un tipo de evaluación por proyectos o tareas que requieran aplicación contextualizada y en el tercer momento se propone la aplicación de evaluación tradicional o ciertas actividades para las que sea fundamental el uso de “análisis crítico”.

Bajo la orientación de las metas de comprensión y teniendo claro el tipo de evidencias que se quieren lograr, la tercera etapa se propone planear concretamente el diseño de experiencias de aprendizaje y actividades para que el estudiante logre cumplir las metas previamente planteadas, en este paso también se plantean las acciones propias del docente para orientar al estudiante en la consecución de cada una de las metas.

Para complementar lo anterior, es necesario exponer algunos elementos centrales que desde la enseñanza para la comprensión se proponen tanto para planear, como para llevar a cabo

las clases (véase Imagen 9). Estos son: Hilos conductores, tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión.

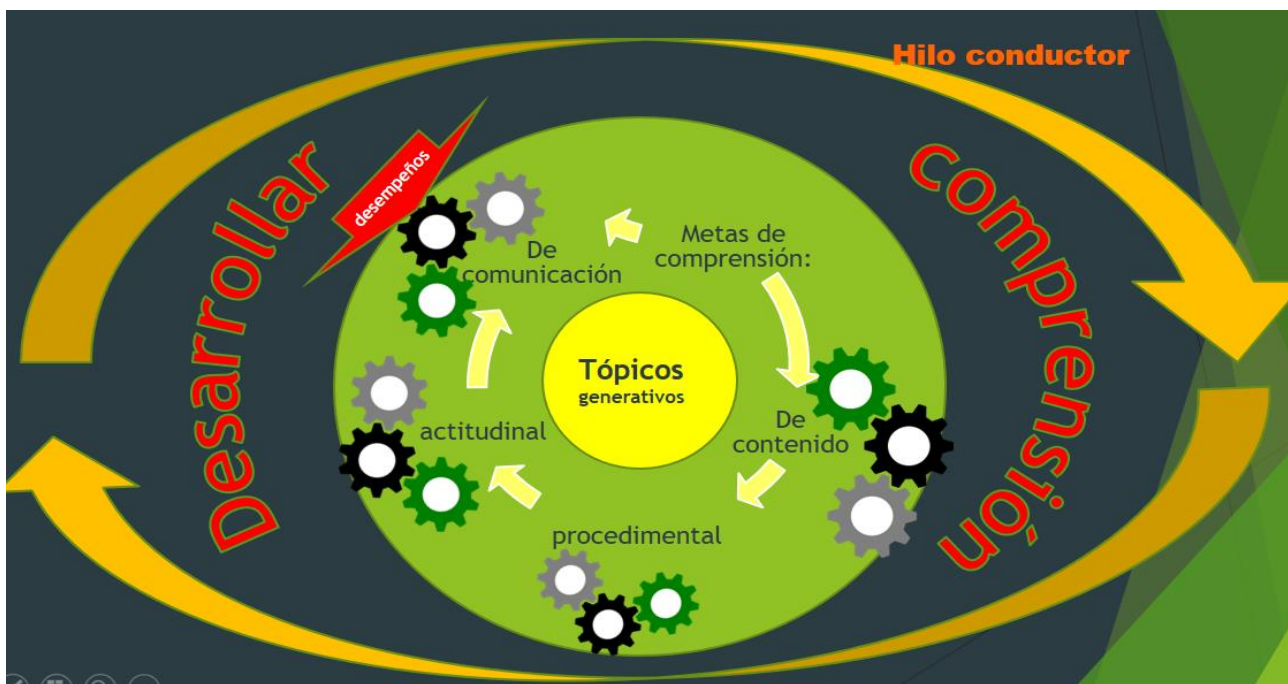


Imagen 9 Esquema sobre la planeación desde EpC y sus elementos. Fuente: elaboración propia.

Los hilos conductores “*son grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo*” (Barrera & León, 2012, p. 28) Estos deben ser investigables, es decir que no deben ser preguntas fácticas, sino que deben ser preguntas que posibiliten desarrollar la comprensión, que guíen y den sentido al aprendizaje propio de un campo de conocimiento, por ello los hilos conductores deben ser abarcadores y centrales en la disciplina, a su vez deben ser motivadores y comprensibles para los estudiantes, además deben ser de conocimiento general en el aula, incluso pueden ser propuestos por los estudiantes.

Los tópicos generativos son los temas, conceptos o eventos sobre los que se propone desarrollar comprensión, pues como afirma Barrera y León (2012); “*van a la esencia de*

cada disciplina y la organizan” (p. 29). A su vez, estos dan la posibilidad de relacionarse con otras disciplinas o intereses del docente, del estudiante o de su contexto. Es fundamental que los tópicos generativos capturen la esencia de la disciplina y el interés del estudiante para que continúen profundizando sobre ellos y estableciendo relaciones con situaciones cotidianas y con otras disciplinas.

Las metas de comprensión son objetivos explícitos y abarcadores, que deben quedar claros tanto para el docente como para el estudiante. Deben plantearse de tal manera que puedan ser observadas y medidas en los estudiantes para que comprenda de mejor manera hacia dónde va su proceso de aprendizaje y que tanto ha logrado avanzar sobre él. Es importante tener en cuenta las dimensiones de comprensión en el momento de planear las metas de comprensión, pues desde el marco de la EpC dichas dimensiones son tomadas como cualidades de la comprensión, las cuales son aplicables para cualquier campo del conocimiento. A continuación se explica cada una de ellas: La dimensión de método, es la que posibilita evaluar procedimientos o estándares disciplinarios fundamentales construir y validar el conocimiento; la dimensión de praxis, se refiere a cómo cada sujeto puede apropiarse para sí y contextualizar el conocimiento; y la dimensión de comunicación busca que el estudiante encuentre diversas maneras de exteriorizar ese conocimiento adquirido y compartirlo con otras personas, en torno a estas cuatro dimensiones se deben establecer las metas de comprensión.

Dichas metas, buscan trascender de una mera acción o habilidad práctica, pues como su nombre lo indica, están enfocadas a desarrollar la comprensión, para ello es fundamental que sean claras, interesantes para los estudiantes, estén relacionadas entre sí y establezcan relación entre el tópico generativo y el hilo conductor.

Los desempeños de comprensión son los proyectos, talleres o tareas que el docente debe orientar al estudiante, para que este reflexione, en otras palabras, los desempeños de comprensión deben ser tomados como oportunidades para visibilizar y comunicar el pensamiento, estos constituyen un elemento fundamental al interior de la EpC. Su característica esencial es que estos se hallan centrados en el quehacer del estudiante, en palabras de Stone (1999) para que logre “*explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías*”. (p. 110), con el conocimiento que han aprendido y comprendido. Por lo tanto es imprescindible que estos estén planteados de manera secuencial y estrechamente relacionados con las metas de comprensión, para alcanzar dichas metas se hace necesario que los desempeños contemplen tres etapas: exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis, todo ello debe contar con una valoración directa e indirecta, además, es necesario que para el desarrollo de dichos desempeños el docente tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que tengan aplicación en la práctica para visibilizar el pensamiento de los estudiantes.

Por otra parte, Cassany et al. (2003) hacen varios aportes muy importantes sobre la planeación, pero este autor la toma como *programación de aula*, que se refiere a una “*propuesta fragmentada en unidades de trabajo y temporizada, que tiene en cuenta todos los elementos necesarios para la intervención directa en el aula, con un maestro, unos alumnos, un tiempo, un espacio, unos materiales, etc.... concretos y precisos*”. (p. 69). Aquí se refieren ellos a la planeación más específica, aquella que cada maestro debe pensar consciente y detalladamente, que logre una adaptación precisa donde se evidencie el conocimiento integral de los estudiantes y sus necesidades. De la misma manera debe estar muy claro el rumbo que cada maestro pretende marcar para llegar a los objetivos

establecidos. Esta es la herramienta donde confluyen rasgos a tener en cuenta de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y el conocimiento didáctico que logran materializarse a través de la escritura.

Parafraseando a Cassany et al. (2003), afirman que la programación debe surgir como respuesta a las necesidades presentes en la comunidad educativa, como una estrategia que facilite el trabajo, para ello es fundamental el trabajo conjunto de la comunidad docente y los estudiantes, para establecer un horizonte común a seguir, teniendo en cuenta que en la puesta en marcha de dicho horizonte. Esto puede construirse a modo de esquema, texto, lista o cualquier otro organizador mental, pueden presentarse cambios, pues este es un elemento dialéctico, desde el cual los errores son oportunidades de aprendizaje en las que se deben poner en consideración, las diferentes propuestas que surjan y estimular dichas iniciativas. La evaluación al interior de la programación, juega un papel crucial puesto que permite fortalecer los aspectos positivos y a su vez, buscar alternativas de trabajo para los aspectos negativos.

2.3.1.2 Instrucción didáctica.

Este término fue tomado de Perkins (2001) y es una categoría, que aunque está relacionada directa con una tarea propia del docente, está en estrecha relación con las otras, en la medida en que es a través de la oralidad o la escritura que se debe dar cuenta de todo lo que se aspira a desarrollar y a través de explicaciones claras que no den espacio a tergiversaciones, el docente debe hacer llegar un mensaje claro. “Adler denomina *“instrucción didáctica” a la presentación clara y correcta de la información por parte de*

los maestros y los textos. Su objetivo se centra especialmente en la explicación: se exponen los qué y los porqués de un determinado tema”. (Perkins, 2001, p. 61).

Durante el proceso debe presentarse toda la información de manera clara y sin ninguna omisión, porque el estudiante debe tener presente sobre que se evaluará todo su proceso académico, para generarse procesos constantes de realimentación y más importante debe propenderse por mantener una motivación constante en los estudiantes (véase Imagen 10) que los lleve a ser autónomos, es decir que establezcan una valoración continua sobre su trabajo. Perkins (2001) además especifica, teniendo en cuenta los postulados de Leinhardt, algunos rasgos que deben presentarse durante los momentos de interacción con los estudiantes: en primer lugar, es importante identificación de objetivos para los estudiantes, luego propone guiar el avance hacia los objetivos planteando varios ejemplos sobre los conceptos o temas trabajados, posteriormente desarrollar clases prácticas que trabajen exposiciones de apoyo. Luego resulta imprescindible establecer relaciones significativas entre los nuevos conceptos con los preconceptos del estudiante y por último es importante diseñar actividades en las que el estudiante pueda hacer evidente el nivel de apropiación alcanzado, empleando el conocimiento nuevo en la resolución de problemas, comparando o ejemplificando. (p. 61).



Imagen 10 Esquema sobre los conceptos claves para la instrucción didáctica. Fuente: Elaboración propia.

2.3.1.3 Evaluación.

El concepto de evaluación ha avanzado y es un rasgo que se pretende esté presente a lo largo de todo el proceso educativo. Lo que se consideraba anteriormente como el último paso, solamente para evidenciar si el estudiante aprendió o no, hoy requiere de diferentes momentos, secuenciales y permanentes. Este proceso evaluativo debe ser pensado no solamente para el estudiante sino para el docente, como momento de auto reflexión que le permita generar estrategias de mejora en su propia práctica pedagógica y que logre trascender las individualidades de las aulas a través de discusiones constructivas por parte de los pares docentes, donde se compartan los saberes pedagógicos que puedan dar sentido o respuestas para otros profesionales. Tal como lo plantean Morales y Restrepo (2015): “*La reflexión es un componente esencial de la autoevaluación*”, y es necesario generar esos momentos no solo en los estudiantes sino de la misma forma en los docentes, para

conseguir identificar aspectos a mejorar en la práctica pedagógica y así tomar medidas que permitan optimizar los procesos. Estos espacios son necesarios de manera permanente para evitar caer en zonas de confort que lo único que generan es arraigar saberes y comportamientos que no le hacen bien a un proceso educativo. Pues tal y como afirma Álvarez (2011): *“lo que se desea es convertir la evaluación en un instrumento para llevar a todos a adquirir el saber y apropiarse de él de un modo reflexivo”*. (p. 75).

Desde la EpC la anterior premisa es fundamental, y para ello, la evaluación es tomada como una valoración continua, la cual es vista según Barrera y León (2012) como: *“un conjunto de ciclos de realimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso”*. (p. 31). Esta valoración continua puede ser formal, informal, directa e indirecta, esto depende del criterio del docente, del proceso particular que esté llevando en su clase y de la etapa en que se encuentre.

La valoración continua es un tipo de evaluación que *“debe ser coherente con la enseñanza y reflejar las 6 facetas de la comprensión: explicar, interpretar, aplicar, cambiar su perspectiva, enfatizar y autoevaluarse”* (Flore & Leymonié, 2007, p. 9). Esto es aplicable en todo nivel educativo, independientemente del área de conocimiento que se esté trabajando, pues es fundamental que desde los primeros años en el proceso educativo se apropien estas facetas y se contribuya con ellas a lograr un aprendizaje significativo y motivador.

Otro cambio sustancial dentro del proceso evaluativo es considerar otras dimensiones del ser y no solamente su rasgo cognitivo, para de esta manera dejar de ver la

evaluación como un acto punitivo que en ocasiones lo que genera es temor por no obtener buenas calificaciones, por ende, desde el marco de la EpC se habla de niveles. No se puede permitir que sea un examen al final de cada periodo académico, lo que defina si el estudiante sabe o si adquirió el conocimiento. Al respecto Álvarez (2011) dice que: *“cuando actuamos reflexiva y razonablemente partiendo de principios morales, convertimos aquella actividad espontánea, natural, en actividad formativa”*. (p.76).

En este punto adquiere relevancia el uso de las rutinas de pensamiento, pues logran lo expuesto anteriormente, ya que sus estructuras permiten y exigen planear detallada y oportunamente cada momento para evidenciar el dominio y la generación de un pensamiento eficaz.

Cuando se habla de rutinas en el aula se suelen asociar únicamente con las actividades que logren afianzar el comportamiento o la organización óptima de la clase dentro de grupos específicos. El llamado a lista, la formación en las horas de la mañana, la escritura de un protocolo en el cuaderno e incluso la asignación de tareas son algunas de estas situaciones, pero las rutinas de pensamiento van enfocadas hacia el desarrollo de habilidades específicas y especialmente el desarrollo de la comprensión de aquello que los docentes enseñan o pretenden que sea comprendido por el estudiante. En este punto, se genera controversia respecto a lo que se acostumbra a entender por rutina y aquello que es nuevo para el docente, porque, así como hay actividades que permiten la disciplina por su uso constante, de la misma manera, es aconsejable crear hábitos dentro del proceso de aprendizaje que contribuyan al desarrollo del pensamiento, de manera que el estudiante construya una profunda comprensión sobre el tópico que se esté trabajando.

Las rutinas de pensamiento, propuestas por el grupo de trabajo del proyecto cero de la universidad de Harvard (Ritchart, Church, & Morrison, 2014) son vistas de tres maneras: como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento, que buscan especialmente presentar y explorar información, sintetizarla y organizarla y profundizar en los temas tratados. Aunque estos teóricos ofrecen una estructura detallada, o pasos a seguir de cada una de las rutinas propuestas, reconocen también las particularidades de cada aula de clase, lo que permite la adaptación de ellas teniendo en cuenta las necesidades o requerimientos de cada docente y cada centro educativo.

2.4 Dimensión de aprendizaje.

Para orientar la pregunta sobre ¿cómo transformar las prácticas pedagógicas, como eje fundamental para el desarrollo de la comprensión oral en estudiantes de contexto rural?, se hizo necesario entender que el aprendizaje es un tema fundamental. Por tal motivo se empezó por dar a conocer el abordaje que desde esta perspectiva se le ha dado a este tema, para ello se retomaron algunos de los planteamientos teóricos de Perkins (2001), Cassany et al. (2003) y Bernstein (1985). Posteriormente se expondrá la importancia de los códigos lingüísticos en el contexto escolar, y se trabajará el tema de la coherencia discursiva desde la perspectiva de Van Dijk (1980).

De acuerdo con Perkins (2001) se entiende el aprendizaje como un proceso colaborativo centrado en la persona más su contexto, es decir que tanto los elementos del entorno, como los pares y docentes son parte fundamental para lograr aprendizajes, pero además de ello, el autor afirma que: *“la gente aprende más cuando tiene una oportunidad*

razonable y una motivación para hacerlo". (p. 52). Para ello, es fundamental que el estudiante sea parte activa, consciente y reflexiva de su proceso, en el cual la motivación intrínseca y extrínseca juegan un papel fundamental, este proceso tiene carácter bidireccional y dialógico. (Véase Imagen 11).



Imagen 11 Esquema sobre la relación entre aprendizaje y comprensión oral. Fuente: elaboración propia.

2.4.1 Códigos sociolingüísticos.

Teniendo claridad sobre la perspectiva de aprendizaje en la que se enmarca el presente trabajo investigativo es fundamental destacar el papel de la oralidad en el ámbito educativo, así como la importancia de fortalecer la relación entre lenguaje y socialización. Al respecto, Bernstein (1985) afirma que el contexto y las relaciones interpersonales que un sujeto desarrolle, inciden en el tipo de lenguaje, por ende, puede restringir o potenciar el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Para el autor: *“las formas de socialización*

orientan al niño hacia códigos de habla diferentes que controlan el acceso a significados relativamente dependientes o relativamente independientes del contexto”. (p. 5).

Es fundamental aclarar que según Medina (2013): *“El código, es el instrumento del que se sirve el individuo para analizar las relaciones entre contextos y dentro de los mismos”*. (p. 9). Pero a su vez, este es un constructo de las interacciones sociales que realiza el sujeto, por ello la escuela juega un rol definitivo en este proceso ya que puede potenciar o ir en detrimento de lo que se supone debe posibilitar a los estudiantes la transición de los códigos restringidos a los elaborados.

Los códigos sociolingüísticos posibilitan, y a su vez determinan, una situación comunicativa, estos códigos pueden ser restringidos, o elaborados. El primero, es propio de contextos o grupos sociales particulares, parafraseando a Fiske (1984) se hace uso de menos vocabulario, porque expresa situaciones concretas y ligadas a un tiempo, momento y contexto determinado, por ello la sintaxis es sencilla, además, tiende a expresar mensajes predecibles, fáticos de manera oral. Además, este señala el status de quien se expresa al interior de un grupo, con ello fortalece las relaciones sociales y busca destacar similitudes entre quien habla y el círculo social en el que lo está haciendo, el código restringido, también necesita o depende de la comunicación no verbal y de una experiencia o cultura propia para comprender en su totalidad el mensaje.

Por su parte, el código elaborado hace referencia a aquellos discursos que buscan que los sujetos se puedan expresar en contextos más amplios y universales, para ello hace uso del lenguaje oral o escrito, pero predomina el uso de la escritura, pues no se tiene muy en cuenta la comunicación verbal, tampoco es predecible y su intención comunicativa va

hacia un individuo, no a indicar un status, este tipo de código es fundamental cuando se busca dar una definición conceptual, además su desarrollo depende directamente del proceso de educación formal y del bagaje cultural aprendido.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre los códigos, es fundamental comprender que todas las personas hacen uso de códigos restringidos, pero es relevante que, por medio del proceso educativo, la población de estudiantes que ha colaborado en esta investigación, adquieran una riqueza de vocabulario, de expresión y de comprensión oral, que se vea reflejada en su discurso, tanto oral como escrito, tanto en ambientes académicos como informales.

De acuerdo con lo anterior, los códigos sociolingüísticos, son determinantes en la comprensión oral y en la elaboración e interpretación de un discurso, ya que posibilitan entender o saber un poco más acerca de la persona que está hablando, su contexto y la manera como se podría establecer un diálogo más empático, más consensual, porque según Habermas, citado por Mc Carthy (1998) la finalidad del discurso: *“es llegar a un acuerdo racionalmente motivado sobre las pretensiones problemáticas de rectitud, a un acuerdo que no sea producto de coacciones externas o internas ejercidas sobre la discusión, sino solamente del peso de la evidencia y de la argumentación”*. (p. 361). De acuerdo con esto, la comprensión oral sería ese medio o herramienta que posibilita que a través de la interacción de los discursos se puedan establecer acuerdos gracias a una escucha activa y empática.

Además, es fundamental trabajar la comprensión oral, desde esta perspectiva se entiende por comprensión oral; *“Lo que comúnmente se denomina escuchar (a alguien), o dicho más técnicamente, comprender un texto oral... implica poner en marcha un complejo proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de ese discurso pronunciado oralmente.”* (Cassany et al. 2003, p. 1).

En este sentido, la comprensión oral requiere que el estudiante sea un sujeto activo en su proceso de escucha, que aprenda la importancia de saber escuchar y analice lo que le están diciendo para actuar o responder consecuentemente, esta habilidad es fundamental en todo contexto y en toda área del conocimiento, pues la base de la educación se construye en torno a procesos comunicativos porque a través de ellos se desarrollan otras habilidades de pensamiento, como la indagación y la argumentación. Lo que posibilita una mejora significativa en el desempeño académico de los estudiantes, pero también un cambio positivo en la forma de socializar de manera informal con sus pares, dado que han desarrollado comprensión sobre la importancia de estructurar adecuadamente su discurso en cualquier contexto para transmitir de forma clara un mensaje. El emplear el marco de la EpC, posibilita a los docentes diseñar actividades en las que los estudiantes conozcan desde el inicio las metas a alcanzar y desarrollen la oralidad teniendo al docente como guía de su proceso, dado que el estudiante recibe retroalimentación y valoración continua.

2.4.2 Análisis del discurso.

Desde la perspectiva del presente trabajo investigativo, se entiende el discurso como *la lengua más allá de la oración* (Schiffrin, 2000), es decir que el discurso es mucho más

que un conjunto de palabras, ya que este también constituye una práctica social en la que se reflejan algunos rasgos de ciertas experiencias significativas en la vida de cada sujeto a nivel social y cultural.

Por otra parte, Van Dijk (1980) define la coherencia discursiva como: "*una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases*". (p. 83). Es decir, que la coherencia discursiva es el sentido que va adquiriendo el discurso al pronunciarse, al no incurrir en contradicciones, dicho "sentido" también hace referencia a su organización lógica y su relación con el contexto. (Véase Imagen 12).

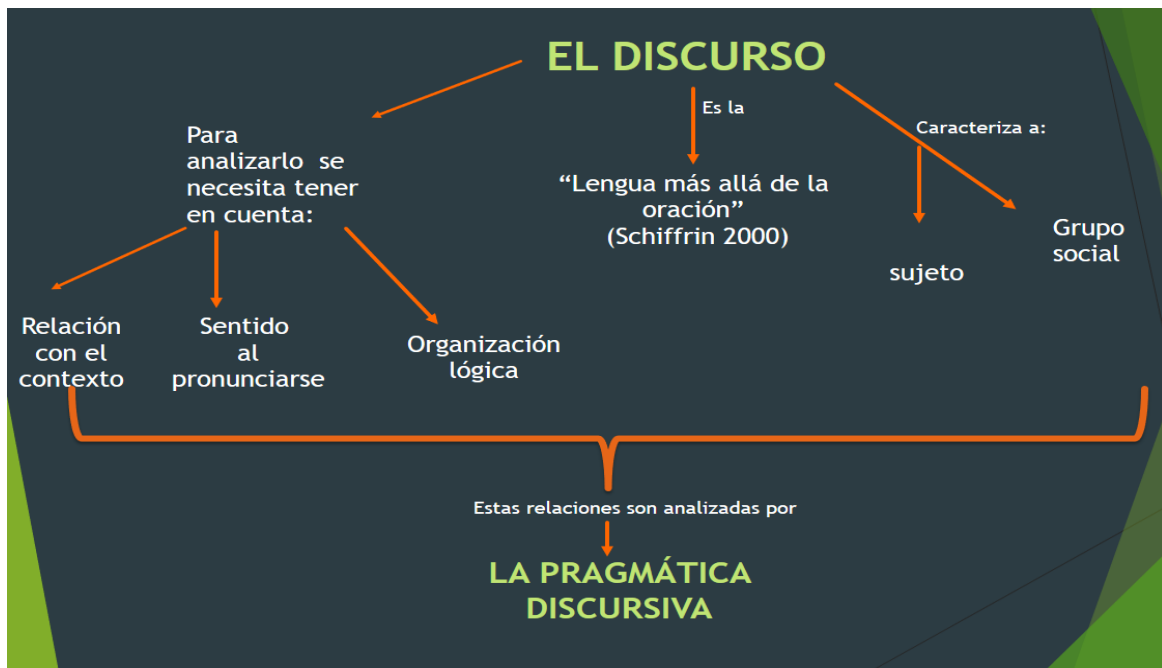


Imagen 12 Esquema sobre la relación entre discurso, análisis y pragmática discursiva. Fuente: Elaboración propia

Tener claridad sobre lo anterior, lleva al docente a comprender que su discurso en el aula va más allá de la acción de transmitir conocimientos y de desarrollar habilidades

cognitivas, su labor como educador también implica contribuir con la construcción de sociedad y de sujetos, pues como afirma Buenfil (1993):

El discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, *espacio* de las prácticas educativas... no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones. (p. 8).

Esto compromete más al docente con sus prácticas pedagógicas, pues su labor diaria y en especial su discurso, es lo que contribuye con la construcción de identidades, pero a su vez también es importante que cada estudiante construya su discurso propio, para introducirlos al lenguaje, en palabras de Larrosa (2001): “*introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común, para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra*”. (p. 6). Por lo tanto, la educación es la que posibilita el pensar por sí mismo para construir un discurso propio, para hacer significativa la experiencia del otro y poder mediar en la construcción de conocimiento a través del diálogo.

2.4.2.1 Pragmática discursiva.

Desde la perspectiva teórica de Van Dijk (2000), citado por (Blum-Kulka, 2000), propone que la pragmática del discurso “*es el estudio de la comunicación lingüística en contexto*”. (p. 67)., es decir que la pragmática da un lugar fundamental al análisis contextual para producir e interpretar un discurso. Desde la perspectiva de Verde Ruiz (2010) la pragmática es:

La suma de conocimientos y destrezas sobre cómo usar la información lingüística y extralingüística en la producción e interpretación de enunciados, que incluye la capacidad para inferir tanto lo implícito como lo explícito y el conocimiento de las posibles correspondencias entre formas y funciones que permiten transmitir y reconocer las intenciones comunicativas. (p. 2).

Estas premisas constituyen un punto central para el presente trabajo investigativo, porque se busca incentivar la comprensión oral y para ello el análisis del discurso de manera contextualizada, lo que permitirá mejores comprensiones y, por ende, un proceso de comunicación efectiva, requiriendo que tanto los docentes como los estudiantes sepan conjugar dos factores como los son la entonación y los *supuestos culturales* (Van Dijk, 1980) para lograr una mejor comprensión oral, dado que la misma expresión puede dar lugar a diferentes interpretaciones de acuerdo al contexto comunicativo y al tono de voz que se esté empleando en ese momento, es decir que la pragmática del discurso se interesa tanto en el proceso comunicativo y los factores contextuales que lo permean; como en el mensaje propiamente pronunciado.

En concordancia con lo anterior, Méndez (1995) propone que:

Analizar pragmáticamente un discurso es básicamente operar sobre la planificación de las acciones (discursivas) que los sujetos intentan llevar a cabo. Por esta razón, la interpretación depende de la comprensión del uso de las estrategias que supone, a la vez, una adecuada descripción y explicación de los recursos que las componen. (p. 517).

Esto constituye un elemento fundamental para el proyecto de investigación sobre las prácticas de los docentes para que los estudiantes mejoren su comprensión oral, porque el hecho de analizar algo que otro compañero ha dicho, o algo que el mismo sujeto ha dicho, lleva a crear conciencia sobre la importancia de hacer un mejor uso del lenguaje y de todas las posibilidades de interpretación que este brinda, así como afirma Van Dijk (1980): *“el uso de la lengua no es sólo un acto específico, sino una parte integral de la interacción social, una parte fundamental que debe ser ampliamente trabajada en las aulas”*. (p. 35).

Dado que, la práctica profesional docente y todo este *saber pedagógico* (Guzman, 2017) permiten que dentro del aula se propenda por hacer consciente al estudiante de los diferentes contextos que puede afrontar en su vida y así mismo permitirle que sea él quien genere el conocimiento necesario para desenvolverse adecuadamente en cada uno de ellos. Estas circunstancias retan al maestro para generar un trabajo consciente y riguroso que permita mejorar las condiciones y oportunidades de los estudiantes, así como de sus núcleos cercanos.

2.5 Dimensión de pensamiento.

Esta es probablemente la categoría más compleja porque se refiere a algo totalmente abstracto, que para poder ser analizado requiere de mucha destreza para evidenciar lo que el marco de enseñanza para la comprensión denomina como; hacer el pensamiento visible.

Para ello, desde este proyecto investigativo, se han tomado como referencia dos categorías: imagen mental, la cual se relaciona estrechamente con la visibilización del pensamiento porque la construcción de dichas imágenes es un paso importante para la comprensión, sin embargo, como afirma Stone (1999): “*un modelo mental no es suficiente para comprender*”. (p.70). Pero este, si constituye un elemento importante al tener en cuenta que, al caracterizar el estilo de aprendizaje en su mayoría son aprendices visuales, la subcategoría analizada fue elaboración de explicaciones.

La otra categoría al interior de la dimensión de pensamiento es paralenguaje, porque este es una forma de visibilizar qué tanto se ha desarrollado la comprensión. Para ello, se abordaron dos subcategorías: tono de voz y fluidez verbal (véase Imagen 13).

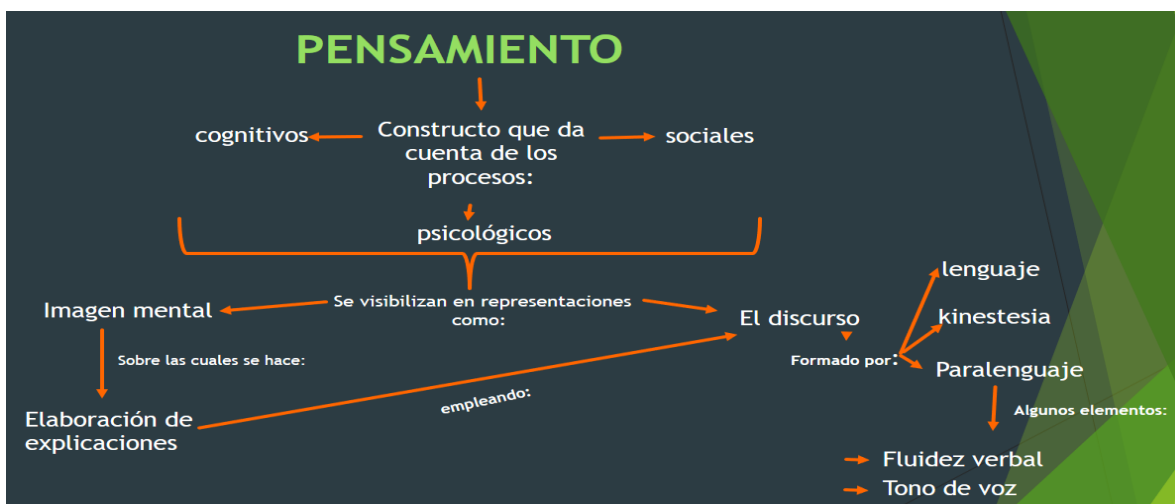


Imagen 13 Esquema relación entre pensamiento, imagen mental y paralenguaje. Fuente: Elaboración propia.

Retomando el tema de “hacer visible el pensamiento,” cuando el docente está interesado en dicho propósito con sus estudiantes, por lo general hace énfasis en la forma de plantear cuestionamientos “provocadores” y motivantes, aquellos que posibiliten al estudiante ir más allá de las simples respuestas esperadas, más allá de interrogantes que se resuelven con un sí, o un no, pero al estar enfocado en la formulación de sus preguntas, en múltiples ocasiones esto impide al docente “escuchar” lo que el estudiante realmente quiere decir o aquello a lo que se refiere. Aunque el docente oye lo que responde el estudiante, no es capaz de identificar realmente el significado de aquello que dice y, por ende, se puede llegar a perder información valiosa que dé paso a nuevas indagaciones o que permitan a la conversación fluir de una manera apropiada. Según Ritchart, Church y Morrison (2014), son los mismos estudiantes quienes pueden ir dando pautas respecto al curso de la conversación y por lo tanto son ellos mismos los artífices del proceso de aprendizaje, por ello; *“sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que de sus concepciones erróneas”*. (p. 64).

Esta categoría de pensamiento involucra rasgos tanto del docente como del educando, existen ocasiones en las que el propio docente intenta pensar de manera diferente, pero todas las experiencias previas que tiene no le permiten hacerlo de una manera adecuada. Es por ello que se puede encontrar en un limbo que no le permite avanzar, por ello, el hacer visible el pensamiento, es una actividad que no sólo debe ser aplicada a los estudiantes, pues el mismo docente también tiene que visibilizar su pensamiento frente a su práctica, con el fin de empezar a generar realmente un proceso de investigación acción que lleve a cambios significativos en su comunidad educativa. Para la

visibilización del pensamiento del docente se pueden emplear diversas herramientas como diarios de campo, grabaciones de audio y video, entre otras. Con el propósito de hacer reflexión sobre la práctica pedagógica.

2.5.1 Imagen mental.

El término de imagen mental se refiere a ideas creadas y establecidas en el cerebro de la persona, que logra dar respuesta a situaciones, lugares o personas específicas, con quienes se ha tenido relación directa y que permiten crear un “*mapa en la mente*” (Perkins, 2001, p. 84). Además, el autor ejemplifica en su texto situaciones que hacen referencia a ellas, y se refiere a ellas como: “*nos dan algo con lo cual razonar cuando realizamos actividades de comprensión*”. (p. 85). De la misma manera, y tal vez más claro, Ocanto (2009) ofrece una definición muy acertada y específica que permite comprenderlas con claridad:

Una imagen mental es concebida como una representación de origen perceptivo o del recuerdo de una experiencia que puede haber sido imaginada o vivida.

Constituye un producto sensorial y perceptivo del cerebro, representado en la mente y caracterizado por la variedad de formas, colores o temáticas. (p. 246).

Esta idea de imagen mental no se refiere únicamente a una idea física de aquello a lo que se refiere, sino que puede estar relacionado con una organización abstracta de algo con lo que se ha tenido relación a lo largo de la vida, por lo que “*una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente, cualquier representación mental unificada y abarcadora que nos ayuda a elaborar un determinado tema*”. (Perkins, 2001, p. 85). Esta

idea de unidad y experiencia previa con aquello de lo cual se posee una imagen mental, permite llevar a cabo *actividades de comprensión* como anticipar, predecir, explicar, relacionar y comprender; y del mismo modo se presenta una reciprocidad por parte de las *actividades de comprensión* que permiten crear imágenes mentales. Esta “relación bilateral” que se presenta, es generada a través de la experiencia directa como del contacto, la práctica y la influencia generada por el entorno y el contexto en el que el individuo se desenvuelve.

Es precisamente el contexto discursivo sobre el que se analizará su relación con la imagen mental, pues según Casamiglia y Tusón (1999), cada individuo lo construye para generar comprensión de aquellas “*formas lingüísticas, que se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo*”. (p.15). Así mismo, tanto el contexto discursivo como la imagen mental dan cuenta de la comprensión que un sujeto ha logrado construir y exteriorizar.

Para ello cabe aclarar que el contexto discursivo “*se refiere, también, a la escena psicosocial, es decir, a la imagen del evento que, de forma prototípica, las personas que pertenecen a un determinado grupo cultural asocian a un lugar y a un tiempo determinados*”. (ibíd. p. 103). Al analizar todos estos elementos se puede comprender de mejor manera el sentido de cualquier secuencia discursiva, esto constituye un paso fundamental para llegar al estudiante y lograr que este encuentre un mayor sentido tanto a lo que escucha, como a lo que comprende y a lo que apropia para su propio discurso.

2.5.1.1 Elaboración de explicaciones.

Dentro de los niveles que comprenden las imágenes mentales se tiene en cuenta el epistémico, definido como conocimiento y práctica; referente a la justificación y la explicación en la asignatura. De acuerdo con esta última perspectiva, la actividad de comprensión consiste en generar explicaciones y justificaciones; por ejemplo, fundamentar una opinión crítica en literatura o explicar causas en historia, en otras palabras, las imágenes mentales expresan las formas de justificación y explicación correspondientes a la disciplina. Según Perkins (2001) la imagen de prueba como “*evidencia bastante buena*” y como “*lo verdaderamente confiable*”. (p. 90)., la educación convencional presta muy poca atención a la justificación y a la explicación.

Lo que se pretendió, desde esta sub categoría, es tener en cuenta la habilidad para generar explicaciones, consideradas dentro de los procesos mentales que requieren tanto el conocimiento del estudiante como de su destreza para poder adaptar información y transformarla en nueva, de tal manera que se logre comprensión por parte del otro. Este nivel epistémico, tomado como “nivel superior” dista principalmente del nivel de contenido, que tradicionalmente ha sido considerado como el único nivel posible para trabajar. Este nivel de explicación, además permite fortalecer la realimentación directa y permanente a través de la oralidad.

2.5.2 Paralenguaje.

Poyatos (1994) afirma que: hay una “*estructura triple básica del discurso: lenguaje-paralenguaje-kinésica*”. (p 130). Esta idea reitera la idea sobre la gran trascendencia que

tiene el discurso, pues como ya se había mencionado, este va más allá de la transmisión de un mensaje. En este aparte es fundamental reconocer la relación estrecha que existe entre el pensamiento y el paralenguaje, pues, detrás de todo discurso hay un gran proceso de desarrollo de pensamiento, que no solo se proyecta en el mensaje literal que lleva el discurso. Desde esta perspectiva se considera fundamental el paralenguaje, es decir, todos aquellos elementos que contribuyen a comprender y dar sentido a un mensaje, como lo son el tono de voz, la entonación, las pausas, los silencios, sonidos fisiológicos y emocionales.

El paralenguaje es un elemento fundamental que puede dar cuenta de forma más explícita del proceso de pensamiento de una persona, puesto que todo este conjunto de expresiones mencionadas puede hacer que un mensaje cambie de sentido, o sea, interpretado de manera diferente a la que su emisor quiere expresar, en muchas ocasiones son manifestaciones inconscientes que deben ser tenidas en cuenta para interpretar de mejor manera un discurso y generar comprensión oral.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental que los docentes trabajen con sus estudiantes el desarrollo de esta importante dimensión del discurso porque de esta manera se contribuye a que los estudiantes tengan mayor seguridad en sí mismos, comprendan de mejor manera el discurso de otras personas y puedan establecer una comunicación más efectiva en contextos comunicativos formales e informales.

Dentro de los elementos paralingüísticos orales están: el tono de voz y la fluidez verbal, estos dos van a ser las dos subcategorías a tener en cuenta al interior del paralenguaje.

2.5.2.1 Tono de voz.

Se encarga de exteriorizar tanto los sentimientos como las emociones presentes al emitir un mensaje, con lo cual se puede tener claridad sobre la intención del hablante, por ejemplo, la poca entonación sumada a un volumen de voz bajo puede indicar desinterés, tristeza o tedio, así mismo, el conservar la misma entonación durante una conversación o un discurso puede tornarse monótono, mientras que los cambios en la entonación hacen que quien escucha se mantenga atento e interesado en el tema. Esto constituye un aspecto muy importante a tener en cuenta en el aula, pues más allá de una excelente planeación, la entonación con que el docente se dirige a sus estudiantes y a otros compañeros constituye un punto importante para el buen desarrollo de cualquier actividad.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental tener una correcta pronunciación, bajar el tono para que la voz sea más profunda, mantener contacto visual con quienes hablamos, evitar el uso de muletillas, apoyar lo que se afirma con expresiones del rostro y movimientos corporales, pues todo ello contribuye a que el mensaje que se quiera transmitir sea de mayor interés para quien lo escuche, así mismo, contribuiría a brindar un excelente ejemplo para los estudiantes, pues además de los contenidos, las actitudes que el docente asuma ante diferentes circunstancias siempre están siendo analizadas y en algunos casos hasta imitadas por los estudiantes.

Por ende, resulta un elemento clave, tanto para ser aplicado por los docentes, como para ser enseñado a los estudiantes, no sólo para que se expresen mejor sino también para

que puedan hacer una mejor lectura de los discursos de los demás y con ello puedan tener respuestas más asertivas en cualquier tipo de contexto comunicativo.

2.5.2.2 Fluidez verbal y comprensión oral.

La fluidez verbal permite evidenciar la manera como se van pronunciando las palabras, vacilaciones, los silencios, las pausas, la repetición de palabras, tartamudeos y la velocidad en la que se habla, todos estos factores permiten determinar la seguridad, interés, ansiedad o el grado de apropiación que tiene la persona que está hablando, por ello es fundamental que los estudiantes tomen conciencia de este aspecto para desenvolverse de mejor manera en diferentes contextos discursivos tanto formales como informales para lograr una comunicación efectiva.

Teniendo claridad sobre lo que significa la fluidez verbal, Flores, Saldaña, Ortega, Escotto y Pelayo (2015) afirman que: *“los niños poseen conocimiento y habilidades cognitivas que con mucha frecuencia no utilizan de forma espontánea o voluntaria, ya que la capacidad para reclutar y seleccionar los mejores recursos cognitivos (en este caso argumentativos) requiere un desarrollo más prolongado”*. (p. 62). Esto llevado al aula, exige que el docente diseñe y aplique actividades que permitan continuar desarrollando de manera adecuada y motivadora la fluidez verbal, pues es necesario que esta habilidad se trabaje periódicamente y de manera procesual para lograr que los estudiantes mejoren significativamente su manera de expresarse, y se refleje en la naturalidad, profundidad y apropiación de su discurso.

La fluidez verbal y la comprensión oral guardan una relación estrecha y recíproca, dado que si se mejora la fluidez verbal se logra que los demás comprendan lo que se quiere expresar, pero a su vez, al desarrollar la comprensión oral, el sujeto cada vez se hace más consciente de expresarse de mejor manera, usando para ello herramientas que le permitan tener un mejor discurso.

Para que esto sea posible, en los diferentes niveles educativos en los que se lleva a cabo el presente proyecto investigativo, se hace necesario que el docente identifique temas, contenidos o situaciones con las que los estudiantes se sientan motivados para que haya una mayor participación y se pueda partir de un discurso superficial que ellos manejan, hacia un discurso con mayor profundidad y contenido. Para ello también es importante que se vaya haciendo un proceso de retroalimentación continua tanto por parte del profesor como de los estudiantes, para mantener la motivación y guiar la discusión hacia el propósito central de este trabajo investigativo; el desarrollo de la comprensión oral.

Capítulo III

“El profesional de la educación es un investigador o práctico reflexivo; un profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos.”

Antonio Latorre

3. Metodología

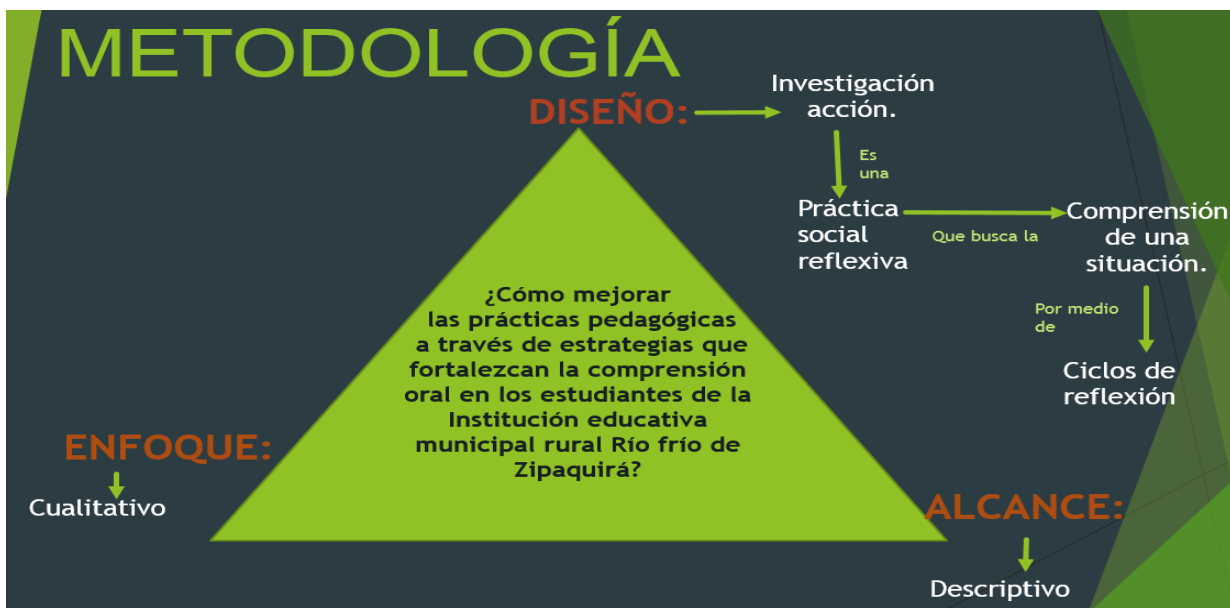


Imagen 14 Propuesta metodológica. Fuente. Elaboración propia

En esta investigación institucional se planteó como objeto de análisis las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores, para poder identificar sus características y generar mejoras que redunden en el proceso académico de los estudiantes. La Imagen 14 resume de manera visual la relación existente entre el diseño, el alcance y el enfoque de esta investigación. Partiendo de un sustento teórico se generaron momentos de reflexión tanto individual como grupal que permitieran reconocer los comportamientos, acciones e incluso actitudes que pudieran ser modificadas a través del proceso. Debido a que el PEI apuesta por la formación de personas críticas que puedan participar de manera activa en sus

entornos socio-culturales, se optó por hacer uso de la habilidad oral como medio de interacción que propiciara acercamientos y momentos de aprendizajes conjuntos dentro del aula.

3.1 Diseño de Investigación-acción.

Para la presente investigación se utilizó el modelo de investigación-acción pues el docente investigador hace parte de todo el contexto que se analiza, hace parte del problema y esto permite que de él surjan reflexiones que den paso a nuevas implementaciones y por ende a cambios significativos. Al respecto Parra (2004) afirma:

Integrar la investigación a los modos de enseñanza reporta múltiples beneficios para el desarrollo de la docencia. Desde el ángulo del objeto de estudio, permite una aproximación más directa y dinámica a los contenidos, pues exige el recurso a las fuentes mismas; además, facilita la comprensión del proceso de generación del conocimiento científico, su complejidad, rigor y validez relativa. (p.70).

De acuerdo con lo antes mencionado, la investigación acción en educación resulta una metodología muy significativa para el maestro por múltiples razones. Parafraseando a Elliott (2000) cuando cita a Lewin (1947) en primer lugar la investigación acción promueve un trabajo comunitario, lo que hace que el docente enriquezca y tenga un panorama más amplio sobre la problemática o la necesidad concreta que se va a trabajar y en segundo lugar este proceso se considera como una *práctica social reflexiva*. Por ende, el docente al desarrollar su labor diaria está investigando su contexto y su propio actuar en el medio.

Este modelo de investigación-acción es bien descrito por Stenhouse (2007) quien resalta su carácter social al pretender dar solución a situaciones reales. En el caso de la educación, se refiere a situaciones dentro del aula, lugar al que denomina “*laboratorio [...] donde los profesores, los investigadores, comprobarán la teoría educativa*”. (Stenhouse, 2007, p.12). Este proceso adquiere más relevancia cuando se hace por medio de la interacción oral directa, ya que “*la sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral*” (Ong, 1982, p. 3)., al ser un rasgo propio de la naturaleza del ser humano.

Respecto a esto, Elliot (2000) afirma que: “*El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema*”. (p. 5). Al trabajar con esta lógica, donde el docente es capaz de reflexionar frente a su labor, identificar falencias o aspectos a mejorar y tomar decisiones para optimizar su práctica pedagógica, se permite que se genere una sucesión de rasgos de progreso y bienestar común que permeará al estudiante y posteriormente se evidenciará en la sociedad.

Este modelo de investigación promueve el uso de los ciclos de reflexión, que a través de diferentes autores han recibido diferentes denominaciones. Los ciclos de reflexión son etapas cruciales en el proceso donde se planea, se implementa, se evalúa, se reflexiona y se generan los cambios necesarios para iniciar un nuevo ciclo (PIER). Se puede decir que este momento es una oportunidad para que el mismo docente haga visible su pensamiento y pueda “*mirar el otro lado de la moneda, cuestionar la evidencia, ir más allá de lo obvio*” (Perkins, s.f.)

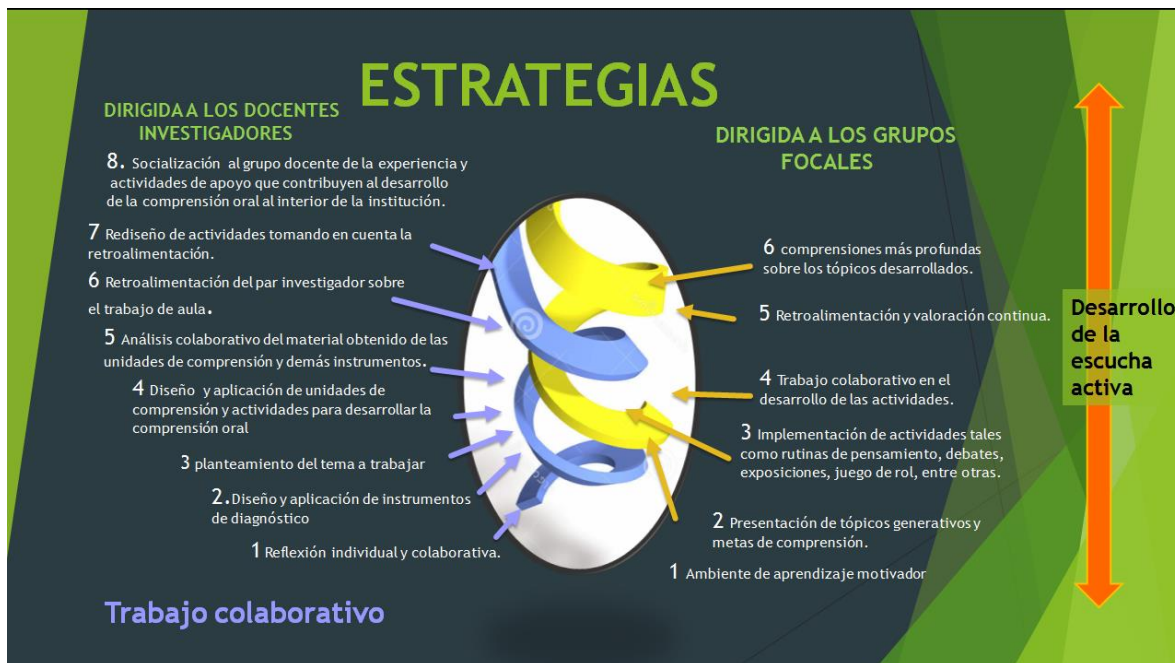


Imagen 15 Descripción de la estrategia utilizada en esta investigación. Fuente: Elaboración propia.

En este momento se hace referencia al término estrategia, pues está en estrecha relación con toda la estructura metodológica en la que se basó esta investigación. Para este sustento se tuvo en cuenta la definición brindada por la Fundación educación para el desarrollo (s.f.) que se refiere a ella como: *“un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta.... debe estar fundamentada en un método... es flexible y puede tomar forma en base a las metas a donde se quiere llegar”*. (p. 8). Teniendo en cuenta lo anterior, se estructuró la imagen 18, que muestra en grandes rasgos, los elementos más relevantes dentro de la investigación, así como cada una de sus fases, dirigidas a los grupos focales y a los docentes investigadores.

Para dar respuesta a la pregunta *¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas a través de estrategias que fortalezcan la comprensión oral en los estudiantes de la Institución educativa municipal rural Río frío de Zipaquirá?* se plantearon cuatro ciclos de reflexión

así: Primero, se identificó la problemática a trabajar; segundo, se elaboró un plan de trabajo, tercero se implementaron las estrategias propuestas y finalmente se realizó la evaluación de lo trabajado. De esta manera se daba paso a un nuevo ciclo que gracias a la reflexión tanto individual como grupal que permitieron reestructurar y generar nuevas estrategias de trabajo a lo largo del proceso investigativo, siendo coherente esto con el objetivo principal de la investigación-acción descrito por Parra (2002) y que define como: “*eminente práctico*”, el cual, “*parte de la reflexión sobre los problemas reales del trabajo docente, tiene como meta su perfeccionamiento*”. (p.123).

3.2 Enfoque.

Para Vasilachis (2006), parafraseando a Denzil y Lincoln (1994): “*las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan*”. (p. 3). Aunque en algún momento de la investigación fue necesario contar con datos cuantitativos para la organización y sistematización, la real intención fue comprender como se estaba llevando a cabo, dentro de las aulas, las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores. Por esta razón, toda la recolección de datos se realizó dentro de las respectivas aulas y en total interacción con los estudiantes, debido a que este es el espacio natural de los docentes. Por lo que permitió la recolección de datos, no solamente de las herramientas formales sino a través del diálogo fraterno y el compartir de saberes individuales, experiencias y conocimiento cultural transmitido en las familias a través de la tradición oral.

Más clara aún es la definición dada por Quecedo y Castaño (2002) al afirmar que: es “*la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*”. (p.7). Este es precisamente todo el recorrido que se realizó en esta investigación, en donde cada día de clase se consideraba una oportunidad para recolectar datos, a través de diferentes herramientas, para su posterior sistematización, comprensión, interpretación y reflexión pedagógica que permitiera generar cambios necesarios.

Esta investigación cualitativa, al desarrollarse directamente en el contexto educativo, conjuntamente entre docentes y estudiantes ofrece una mayor posibilidad de acción y se adapta mejor al trabajo diario, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1998) se caracteriza por: explorar los fenómenos en profundidad, extraer los significados de los datos, analizar múltiples realidades subjetivas, buscar la profundidad de los significados y generar la contextualización de los fenómenos. Todo ello posibilita que los investigadores además de considerarse parte del problema también sean parte de la solución a través de la transformación de sus prácticas y de suscitar cambios en los estudiantes.

3.3 Alcance.

La investigación tiene un alcance descriptivo debido a que la finalidad o “*el propósito del investigador es describir situaciones y eventos*” (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998, p. 60). De esta manera se logra reconocer la importancia de la propia reflexión docente como generador inicial de cambio y mejora en su propia práctica pedagógica. A través de la recolección de datos y considerándose los docentes investigadores parte del problema, se permitió trabajar sobre los aspectos que cada uno de

los docentes debía identificar y mejorar en cada una de sus aulas. Pero más importante, se logró poner un referente para la institución, iniciando un modelo de trabajo que podía ser adaptado por cualquier docente, sin importar el área del saber a la cual perteneciera.

Debido a que en educación no se puede contar con “formulas” que puedan ser aplicadas a todos los estudiantes, en todas las instituciones educativas y de diversos contextos, la presente investigación pretendió servir de referente a través de la propia experiencia personal para lograr lo descrito por Hernández et al. (1998) al referirse a los postulados de Dankhe (1986) que afirmaba: *“los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”*. (p. 60).

En la misma línea dice Stenhouse (2007) que dentro del ámbito de la investigación educativa tanto profesores como estudiantes; *“se hallan implicados en una acción significativa que no resulta cuantificable ni se halla distribuida sistemáticamente y no puede ser estandarizada por control o muestreada”*. (p. 46). Por ello la descripción, en la que se basó esta investigación, describió rasgos específicos de cada uno de los grupos focales aquí utilizados y de cada uno de los docentes investigadores, pero no pretendió plantear respuestas absolutas a situaciones en donde los contextos y estudiantes pueden ser totalmente diferentes.

Capítulo IV

“la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual.”

L. S. Vygotsky.

4. Contexto

En el presente aparte, se busca dar a conocer algunos de los más relevantes y significativos aspectos que hacen parte del contexto de la institución para proceder luego a analizarlos y establecer su incidencia en la comprensión oral de los estudiantes.

La Institución Educativa Municipal Rural Río Frío tiene su Sede Principal ubicada en la parte suroccidental del Municipio de Zipaquirá a una altitud de 2781 metros sobre el nivel del mar con una temperatura promedio anual entre los 10 y los 14°C. En su totalidad cuenta con siete sedes ubicadas en diferentes sectores así: sede principal, Alto del Águila, San Isidro, Ventalarga, Empalizado, Páramo Oriental y Páramo Occidental. La economía principal de la cual deriva el sustento la población está basada en actividades agropecuarias. Los productos como la arveja, la papa y la zanahoria generan el mayor sustento para la gente de la región, así como la producción de lácteos y la crianza de animales ovinos, caprinos, bovinos, aves y truchas. Paradójicamente, en su mayoría, aunque viven en el sector, no son los propietarios de las parcelas, sino que trabajan como capataces, cuidanderos o labriegos.

La institución ha propendido por fortalecer todas estas prácticas y engrandecer las características propias del entorno rural, así como de su población, pues gracias a la revisión documental, se pudo evidenciar que desde el mismo Proyecto Educativo Institucional (PEI) se han establecido rasgos propios que deben caracterizar a los estudiantes: alegría, productividad y saber. Para ello, la institución pretende tener en cuenta al estudiante como un ser integral y como lo describe Kaplún (1998) se tiene en cuenta un *modelo endógeno* que considere al estudiante como un *sujeto* y no como un *objeto*; de esta manera se puede lograr reconocer a la institución por ofrecer una educación que pone el énfasis en el proceso.

Esta caracterización, que hace referencia al espacio físico y al sistema social propio de un lugar en donde se encuentra la escuela, así como el entorno cultural y económico que ejerce influencia directa sobre los estudiantes, es denominado por De Longi (2009) como el contexto situacional. La autora propone además la existencia de otros dos tipos de contextos: el mental y el lingüístico.

El contexto mental por su parte se refiere a todas aquellas realidades que están latentes en el aula, estas se hacen perceptibles cuando se desarrolla la clase y los estudiantes logran visibilizar su pensamiento por diferentes mecanismos como lo son la producción oral, escrita, gráfica, o en la aplicación de test, reflejando su estilo de aprendizaje. En la IEMR Río Frío los estudiantes no son ajenos a esta caracterización. Para conocer su contexto mental se aplicaron entrevistas informales a los estudiantes y entrevistas estructuradas a los padres de familia, además de hacer grabaciones de audio y video a

algunos fragmentos de clases. Los estudiantes pertenecen a dos grupos focales, uno de primaria y el otro de bachillerato.

El grupo de primaria, recibe clases en la sede San Isidro, está conformado por 29 estudiantes, quienes se encuentran en aula multigrado, de transición a tercero, su edad oscila entre los 5 y 10 años. Estos estudiantes se encuentran en adquisición o afianzamiento de su proceso lectoescritor, aproximadamente el 20% del grupo está conformado por estudiantes repitentes, otro 20% más del grupo presenta dificultades de aprendizaje, principalmente relacionadas con problemas de atención, memoria a corto plazo y dificultades de lenguaje, a pesar de ello, ninguno estaba recibiendo atención por parte de otros profesionales, diferentes a la orientadora de la institución, para contribuir con el abordaje de estos casos.

A nivel de convivencia, es frecuente la presencia de pequeños conflictos entre algunos estudiantes que buscan promover el liderazgo negativo, principalmente pertenecen al grupo de grado tercero. Estas situaciones ya han sido trabajadas tanto con los estudiantes como con sus acudientes.

El grupo focal de básica, está conformado por 41 estudiantes, aunque a lo largo del proceso investigativo se ha presentado población flotante, su edad oscila entre los 14 y los 16 años, ninguno de los estudiantes es repitente y solo uno de ellos tiene problema visual sin diagnóstico, a pesar de ello ya se han hecho algunas adecuaciones curriculares para contribuir con su proceso educativo. A nivel convivencial no se presenta ninguna problemática que amerite mencionarse.

Todo lo anterior permite visibilizar la necesidad de trabajar la comprensión oral, dado que es alto el porcentaje de estudiantes repitentes y con dificultades de aprendizaje, que requieren un trabajo fuerte en esta área del desarrollo cognitivo, pues es fundamental para el desarrollo de otros procesos, para lograr aprendizaje significativo y también para mejorar las relaciones interpersonales, debido que al tener un mejor proceso de comunicación, se pueden reducir los conflictos, lo que contribuiría a su vez a mejorar el ambiente de aprendizaje.

En cuanto al contexto lingüístico, se refiere a la caracterización del proceso comunicativo que se da en el aula, al respecto siempre se ha buscado que los estudiantes empiecen a incorporar a su vocabulario los códigos elaborados que se manejan en clase. El nivel lingüístico que se observa en los estudiantes es muy limitado en cuanto al vocabulario y se caracteriza por el uso constante de vocabulario soez dentro de las aulas de clase, por la repetición de información sin la argumentación requerida, por la presencia de pausas prolongadas, uso de muletillas, poca fluidez, tono de voz inadecuado y uso de expresiones propias de su contexto, que son inapropiadas en el entorno de aprendizaje.

Es muy evidente tanto para los estudiantes de primaria, como para los estudiantes de básica pertenecientes a los grupos focales, la necesidad de trabajar la comprensión oral como base fundamental para continuar desarrollando otras habilidades, pues es notoria la ausencia de una escucha activa que les permita analizar las instrucciones que se les dan, los comentarios de otros compañeros y en general los diferentes mensajes que llegan a ellos, ya que es muy común en las dos aulas el tener que repetir instrucciones, aclarar información,

como también es frecuente los estudiantes que se anticipan a dar respuestas, muchas veces sin sentido, debido a que no comprendieron la información u objetivo de la pregunta. Frente a este aspecto los docentes han venido trabajando diversas actividades que permitan mejorar esta situación, en el caso del aula multigrado de primaria, las estrategias que se han venido aplicando han sido transversales.

Para ello se trabaja en el proceso de comprensión oral, con actividades que a su vez desarrollen la argumentación e indagación, usando algunas actividades como rutinas de pensamiento, específicamente “veo, pienso y pregunto”, “antes pensaba, ahora pienso” y “el juego de la explicación” así como la reconstrucción de historias a partir de imágenes. Todo esto se trabaja de manera transversal, buscando siempre que los estudiantes desarrollen comprensión sobre la importancia que tiene la oralidad tanto en contextos formales como informales, a su vez que mejoren su vocabulario y su fluidez verbal.

En este momento se considera importante mencionar el contexto docente que se encuentra en la institución debido a que las prácticas pedagógicas son el objeto de análisis de esta investigación, a través de la cual se ha evidenciado la fuerte influencia que estas tienen en el proceso académico.

La institución cuenta con una planta docente joven que recientemente ha sido modificada por docentes nombrados en propiedad, quienes en su mayoría tienen una formación tradicional en la que se le permite poca participación a los estudiantes, tal como lo sustenta el análisis realizado a las encuestas (mencionado en el aparte de antecedentes).

Capítulo V.

“La actividad más alta que un ser humano puede conseguir es aprender para entender, porque entender es ser libre”.

Baruch Spinoza.

5. Categorías de análisis

Para dar cuenta de las transformaciones realizadas tanto en las prácticas pedagógicas de los docentes como en la comprensión oral de los estudiantes que hicieron parte de los grupos focales, se hace necesario abordar todo el proceso educativo, para ello, es fundamental tomar como punto de partida las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, porque dichas dimensiones permiten analizar los diferentes momentos claves en este proceso educativo, tanto desde la perspectiva del docente y su práctica pedagógica, como desde la perspectiva del estudiante, partiendo del marco teórico de la EpC.

A continuación, se encuentra un esquema de trazabilidad de la investigación, (véase imagen 15) con el cual se pretende visibilizar la relación y coherencia existente entre el objetivo general, los específicos, las dimensiones, categorías y subcategorías que delimitan y centran esta investigación en torno a la comprensión oral.

| | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|---|---|---|---|
| Objetivos Dimensiones Categorías Sub categorías Instrumentos de recolección | Transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer la comprensión oral en los estudiantes de la IEM Rural Río Frío de Zipaquirá. | | | | | | | | |
| | 1. Analizar las prácticas pedagógicas y su influencia en la comprensión oral de los estudiantes. | | | 2. Caracterizar la comprensión oral de los estudiantes de la institución, teniendo en cuenta la incidencia del contexto discursivo. | | | 3. Describir la transformación de la práctica pedagógica evidenciando la comprensión oral de los estudiantes a través de la implementación de estrategias basadas en el modelo de la EpC. | | |
| | Enseñanza | | | Aprendizaje | | | Pensamiento | | |
| | Conocimiento Didáctico de Contenido | | | Códigos sociolingüísticos | | Análisis del discurso | Imagen mental | Paralenguaje | |
| | Planeación | Instrucción didáctica | Evaluación. | Códigos elaborados | Códigos restringidos | Pragmática discursiva | Elaboración de explicaciones. | Tono de voz | Fluidez verbal |
| | Formatos de planeación Unidades de comprensión. Diarios de campo. | Unidades de comprensión Grabaciones audiovisuales. Diarios de campo. | Formatos de evaluación. Unidades de comprensión. Diarios de campo. | Grabaciones audiovisuales. Observación participante | Grabaciones audiovisuales. Observación participante | Grabaciones audiovisuales Observación participante | Grabaciones audiovisuales Observación participante | Grabaciones audiovisuales Observación participante Notas de campo | Grabaciones audiovisuales Observación participante Notas de campo |

Imagen 16 Relación de objetivos, dimensiones, categorías, subcategorías e instrumentos. Fuente: Elaboración propia.

Para hablar de categorías de análisis, es pertinente retomar a Cisterna (2005) al afirmar que:

Uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. (p. 64).

Cada dimensión de la presente investigación comprende una o varias categorías, que son los ejes, o núcleos alrededor de los que se selecciona y analiza en un primer momento la información para posteriormente establecer mayores precisiones con las subcategorías, las cuales pueden ser emergentes.

5.1 Dimensión de enseñanza.

Desde la perspectiva teórica de Perkins (2001) se afirma que la enseñanza debe llevar al estudiante a la comprensión real, para ello se plantea como una herramienta muy significativa la aplicación de rutinas de pensamiento. Para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes y el análisis de las prácticas pedagógicas en torno a este tema. Se establece como categoría de análisis el “Conocimiento Didáctico de Contenido”, el cual constituye una parte fundamental del conocimiento profesional del docente y de acuerdo con Grossman (1990) citado por Valbuena (2007) el CDC es el que integra el conocimiento disciplinar, con el pedagógico y el de contexto, por ello es el componente que *“mayor incidencia tiene en las acciones de enseñanza en el aula”*. (p.37).

Al interior de esta categoría de análisis se han establecido tres sub categorías fundamentales que competen a la labor docente y que al unificarse fortalecen todo el conocimiento que posee el maestro, estas son la planeación, la instrucción didáctica y la evaluación, con estas subcategorías se busca analizar las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores y su influencia en la comprensión oral de los estudiantes.

El principal referente que se tomó para hablar de planeación fueron los componentes propuestos desde la EpC, también se retoma a Tighe & Wiggins (2005) al hablar del diseño hacia atrás, es decir, empezar a planear desde los propósitos que se quieren lograr con los estudiantes, para luego entrar a priorizar contenidos, tomar evidencias del proceso y por último planear concretamente las experiencias de aprendizaje. De acuerdo con el presente trabajo investigativo, la planeación constituye un elemento fundamental y decisivo para la enseñanza, para analizar las transformaciones de las

prácticas pedagógicas. Uno de los instrumentos principales para analizar, lo constituyen los formatos de planeación institucionales empleados antes y los empleados ahora, que son las unidades de comprensión, además también se tomaron en cuenta los diarios de campo, pues estos dan cuenta de cómo se reestructuró la labor docente, pues se pasó de planear en función de los contenidos, a planear para generar comprensión oral en los estudiantes.

La instrucción didáctica y la evaluación a su vez guardan una estrecha relación con la planeación, porque al hacer un proceso de planeación en función de la comprensión, la instrucción didáctica del docente también varía; pues desde la perspectiva de Perkins (2001) afirma que el docente debe explicar de manera clara los objetivos que se buscan alcanzar, el modo en el que va a ser evaluado y además estar en constante retroalimentación. Para realizar el análisis de esta subcategoría se tiene como instrumentos; unidades de comprensión, grabaciones audiovisuales y diarios de campo, dichos instrumentos también posibilitan analizar la subcategoría de evaluación, en la que adicionalmente se incluyen algunos formatos que se aplicaban antes.

Esto permite evidenciar que la evaluación, se transforma, de ser sumativa, estandarizada y basada en contenidos, a ser una valoración continua del proceso del estudiante, la cual puede ser formal o informal, pero constantemente contribuye a orientar tanto el trabajo del docente como del estudiante (Barrera & León, 2012).

5.2 Dimensión de aprendizaje.

De acuerdo con Perkins (2001) el aprendizaje es un proceso colaborativo en el que la motivación del estudiante juega un papel fundamental, desde esta perspectiva, las categorías que se van a emplear para caracterizar la comprensión de los estudiantes de la

institución, teniendo en cuenta la incidencia del contexto discursivo son: Códigos sociolingüísticos y análisis de discurso.

Los códigos sociolingüísticos, según Medina (2013) son “*el instrumento del que se sirve el individuo para analizar las relaciones entre contextos y dentro de los mismos*”. (p. 9). Dicha categoría fue propuesta por Bernstein (1971), las subcategorías que se asumen son códigos elaborados y códigos restringidos. Al respecto, el autor afirma que los códigos restringidos son formas de expresarse propias de un contexto particular, en el que se maneja poco vocabulario y se hace uso de expresiones bastante ligadas a circunstancias de tiempo y contexto determinadas, mientras que los códigos elaborados son fundamentales para poder expresarse en contextos más amplios y su desarrollo se encuentra directamente ligado al proceso de educación formal y a la experiencia cultural aprendida.

En cuanto a la categoría de análisis del discurso, se estableció como subcategoría la pragmática discursiva, desde la perspectiva teórica de Van Dijk (2000), en la cual Shoshana Blum-Kulka (2000), afirma que la pragmática del discurso es el estudio de la comunicación lingüística en contexto, lo cual resulta fundamental para que tanto los estudiantes como los docentes comprendan la importancia que tiene el discurso y su relación con el contexto, puesto que dicha relación va más allá de la mera transmisión de información, el discurso debe propender por la comunicación efectiva, la comprensión y la construcción de acuerdos que permitan mejorar o fortalecer las relaciones sociales, esto resulta vital en el proceso educativo.

Para ello se emplearon como instrumentos de recolección de información la observación participante y las grabaciones audiovisuales, en donde predominaron las rutinas de pensamiento, entre las más aplicadas se encuentran “el juego de la explicación” y “veo, pienso y me pregunto”.

5.3 Dimensión de pensamiento.

El pensamiento, es una dimensión que está latente a lo largo de todo el proceso educativo y es fundamental hacerlo visible para valorar dicho proceso y buscar estrategias que contribuyan a lograr los objetivos o metas planteadas. Cabe aclarar que, desde la dimensión de pensamiento, se debe hacer un análisis tanto del pensamiento del profesor, como del estudiante, pues como afirma Ritchhart et al. (2014) es necesario comprender lo qué están pensando y sintiendo el estudiante para retomar estas ideas y orientarlas en función de la comprensión oral. Para ello se han establecido dos subcategorías; imagen mental y paralenguaje,

Se entiende por imagen mental, todas aquellas ideas o representaciones creadas y fundamentadas en el constructo cognitivo de un sujeto, con las cuales busca responder a situaciones que se le presenten. Desde esta categoría se establece como subcategoría la elaboración de explicaciones, desde la cual se busca analizar la forma en la que el estudiante toma los conocimientos aprendidos y con base en ellos construye argumentos sobre determinado tema.

El paralenguaje, desde la perspectiva de Poyatos (1994) se define este como un elemento del discurso que agrupa todos aquellos componentes que contribuyen a comprender y dar sentido a un mensaje, se establecen dos subcategorías; tono de voz y fluidez verbal, el tono de voz permite conocer la intención de quien emite un discurso y su estado emocional, tener claridad sobre esto, posibilita tener una mejor comprensión oral y hacer una mejor lectura de los discursos.

En cuanto a la subcategoría de fluidez verbal, es un elemento que posibilita conocer el grado de apropiación que tiene un sujeto sobre el tema que está abordando, por tal motivo es un componente fundamental en el momento de hacer visible el pensamiento. Para tal propósito se implementaron actividades de comprensión oral, en las que se incluían rutinas de pensamiento que posibilitaron describir la transformación de las prácticas pedagógicas de los investigadores y a su vez fortalecer la comprensión oral en los estudiantes, esto se realizó empleando grabaciones audiovisuales, observación participante y notas de campo.

Capítulo VI

“La medición es efectiva cuando el instrumento de recolección de los datos realmente representa a las variables que tenemos en mente”
Hernández, Fernández y Baptista (1998)

6. Fuentes e instrumentos de recolección y análisis de la información

Los instrumentos utilizados en esta investigación se fueron adaptando a lo largo del proceso investigativo, debido al problema identificado en donde cada uno de los docentes investigadores estaba involucrado y por ende debían ser parte activa durante su implementación. Además, se consideró el alcance propuesto y el enfoque designado para relacionar coherentemente cada instrumento con la información que se pretendía identificar por medio de su uso.

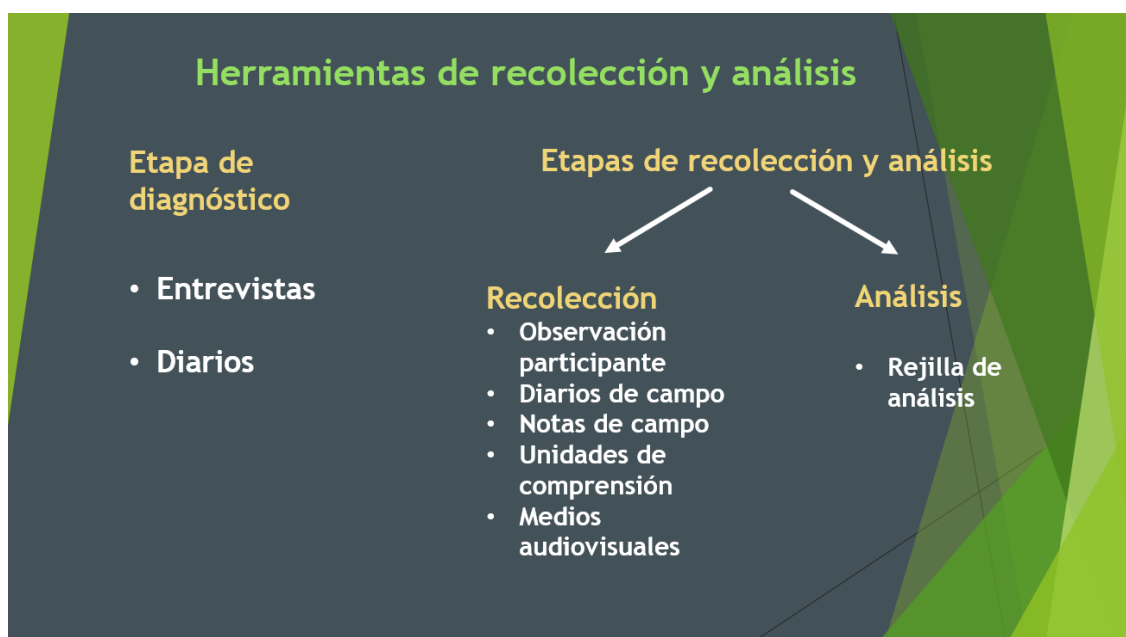


Imagen 17 Herramientas de recolección y análisis, Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron: observación participante, diarios de campo, notas de campo, entrevistas y grabaciones de audio y video del trabajo realizado con los grupos focales. En la Imagen 16 se especifican dos etapas en las que fueron utilizados los instrumentos; una de diagnóstico y otra de recolección y análisis. En esta última, los instrumentos fueron clasificados en dos grupos, según su funcionalidad, uno de recolección de la información y el otro de análisis.

6.1 Instrumentos de recolección de la información.

Teniendo en cuenta la práctica pedagógica como objeto de análisis de esta investigación, en donde el docente investigador hace parte del problema y por lo tanto está totalmente involucrado durante todo el proceso. Teniendo en cuenta los postulados de Latorre (2005) se consideró el “*grado de implicación o interacción del investigador con la realidad*”. (p. 54). Esta situación llevó a la implementación de instrumentos que permitieron la recolección de información en situaciones donde se hizo evidente la participación de cada docente.

A lo largo del proceso se hizo evidente la manera como algunos de los instrumentos fueron complementos o se utilizaron de manera paralela con otros. En este punto de la investigación los docentes investigadores se centraron en la identificación y descripción de rasgos propios de sus prácticas pedagógicas.

6.1.1 Observación participante.

Esta herramienta, a pesar de su intangibilidad, es tal vez la más influyente debido a sus aportes y evidencias respecto a la interacción directa de manera natural en el contexto de los participantes del proceso investigativo, incluido el mismo docente. Como se

mencionó anteriormente, este instrumento requiere del complemento directo de otros ya que urge su sistematización para no dar cabida a la pérdida de información relevante.

Latorre (2005) la define como “*estrategia inherente a la investigación-acción, como lo es a la enseñanza, pues el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica profesional*”. (p.57). Según esta definición, este instrumento permite dar cuenta directa del objeto de análisis de esta investigación: la práctica pedagógica y la manera como el docente evalúa, reflexiona y hace uso de actividades que promuevan el uso de la habilidad oral por parte de los estudiantes.

Al hacer uso de este instrumento se potencia la reflexión del docente frente a su actuar dentro del aula, porque así mismo se debe llevar a un proceso de sistematización que permita mantener presente los aspectos importantes y que lleven a una interpretación de las situaciones, comportamientos y relaciones presentadas. Por esto, durante la observación llevada a cabo fue necesario realizar notas de campo, para las que se elaboró un formato específico (Anexo 1), y así posteriormente diligenciar los diarios de campo cuya información pudiera ser interpretada.

6.1.2 Diario de Campo. (Anexo 2)

Esta es una herramienta que permite llevar a cabo un proceso de sistematización de manera organizada y rigurosa. Alzate (2008) se refiere a este como: “*El diario de campo genera y se genera por reflexión, y ésta se constituye en el núcleo de la evaluación de su hacedor, reflexión acerca de su propio trabajo y aprendizaje, así como reflexión del o de la docente*”. (p. 2). Explica ella como el diario de campo, es un instrumento en donde se toma

nota detallada del desarrollo de la clase, de comportamientos específicos y de las preguntas que los estudiantes hacen durante las sesiones. Su posterior análisis permite la identificación de situaciones específicas que pueden aportar información relevante durante la investigación.

Latorre (2005) hace aportes respecto a este instrumento que denomina “diario del docente” y a sus características. El autor lo define como “*relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas*”. (p.79).

Los diarios de campo elaborados a lo largo de esta investigación, permitieron en un principio reconocer situaciones que ameritaban de atención, respecto al desempeño de los estudiantes. Así mismo, debido al proceso reflexivo y de interpretación llevado a cabo por los docentes investigadores, se evidenciaron falencias también en las prácticas pedagógicas desarrolladas por ellos.

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes se identificaron algunos hallazgos relevantes que serán objeto de análisis más adelante.

En el proceso de enseñanza, que compete directamente a los docentes investigadores, se evidenció la manera como se promovía la memorización sin sentido en los estudiantes, como se llegaba a influir en las intervenciones de los estudiantes pues se les llevaba a responder lo que el docente esperaba o necesitaba escuchar, se reconoció la

manera como todas las clases habían caído en lo rutinario, al desarrollar siempre el mismo tipo de actividades, generalmente enfocadas en las habilidades de lectura y escritura únicamente.

6.1.3 Notas de campo. (Anexo 1)

Las notas de campo son una herramienta que permiten “*capturar la información de manera inmediata y además pueden variar dependiendo su naturaleza: metodológicas, personales, teóricas y descriptivas o inferenciales*”. (Latorre, 2005, p. 58). Según las características establecidas por el autor, las que predominaron en esta investigación fueron las notas descriptivas y las metodológicas porque se encontraban estrechamente relacionadas, principalmente porque se realizaba una descripción lo más fielmente posible a la presentada en el momento y además porque se seleccionaba su uso al “Reflejar aspectos referidos a la investigación”

Quecedo (2002) establece que estas; “*se recogen en términos descriptivos y no evaluativos pero captan la perspectiva interna, esto es, se registran como fueron percibidos*”. (p. 22). Por su parte, Latorre (2005) resalta que: “*al no estar estructuradas, su flexibilidad permite al investigador abrirse a lo imprevisto e inesperado; el investigador ve las cosas como aparecen ante sí, sin mediación o focalización previa*”. (p. 58). Esta flexibilización permite que el docente investigador, quién está presente tiempo completo dentro del aula, logre el criterio necesario para identificar en el momento oportuno, las situaciones, eventos, expresiones o intervenciones de los estudiantes que pueden llegar a ser útiles para el proceso investigativo

6.1.4 Medios audiovisuales.

Durante la investigación estas fueron las herramientas de mayor uso, debido al gran volumen de información que se puede recolectar por medio de videos, fotografías y grabaciones de audio. Latorre (2005) considera que *“el docente investigador las utiliza para registrar información seleccionada o focalizada previamente.”* (p. 80). Esto implica que el docente investigador, quién está inmerso totalmente en el contexto analizado; previamente decide los momentos o fragmentos que serán registrados por estos medios para posteriormente realizar las transcripciones correspondientes, tal como fue llevado a cabo en este proceso investigativo.

Durante el proceso investigativo fueron evidentes las ventajas y desventajas respecto al uso de estas, pero siempre lograron ser útiles para el fin. Se logró conseguir la información de primera mano, y mantenerlas para observarlas y escucharlas cuantas veces fuera posible, el rango de acción es mucho mayor y permiten detectar omisiones que no fueron evidentes en un inicio. Permitieron capturar la información sin alterar drásticamente el desarrollo de las clases observadas. Posterior a la captura de la observación, se hicieron transcripciones de lo observado y escuchado en cada uno de los medios. (Anexo 3).

6.1.5 Entrevistas. (Anexo 4)

Durante la etapa inicial de la investigación esta fue la herramienta que permitió recoger información relevante para dirigir el curso de los pasos posteriores, por tal razón se desarrolló de manera estructurada. Según López-Roldán y Fachelli (2015) esta permite recoger *“opiniones y valoraciones emitidas por las personas a partir de declaraciones*

verbales, aspectos que subyacen a la acción de los individuos, están en la base de su conducta, aspectos a los que nos podemos acercar de forma más superficial”. (p.12).

Inicialmente permitió recoger las percepciones y pensamientos que los padres de familia y estudiantes tenían respecto al proceso académico. Posteriormente, fue a través de una entrevista semi-estructurada dirigida a todos los docentes de la institución, que se recogió información importante acerca de la relevancia que estos tenían y el uso que cada uno le daba al desarrollo de la comprensión oral dentro del aula. Así mismo se pudo aclarar el tipo de actividades que se utilizaban en cada una de sus clases.

Gómez (2012) la define como: *“la entrevista es un arte y el investigador deberá tener las habilidades necesarias para aprovechar al máximo este recurso, y obtener el mejor provecho de los informantes.”*. (p. 60). Cada entrevista implementada en esta investigación requirió de una estructura con base en los objetivos planteados para su uso.

6.1.6 Unidades de comprensión. (Anexo 5)

Aunque formalmente se podría pensar que no son herramientas de recolección de información, su elaboración, uso e implementación, permiten evidenciar los cambios frente a la planeación, manejo de grupo y uso de actividades adecuadas para cada uno de los momentos de la clase llevada a cabo por los docentes investigadores. Esto las puede convertir en la herramienta por excelencia para esta investigación, debido a que logran dar cuenta de una parte importante de las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la propuesta de elaboración de estas unidades de comprensión, teniendo en cuenta las características establecidas por el marco de EpC, permite mantener

presente el abordaje adecuado para lograr procesos de comprensión en los estudiantes. Las rutinas de pensamiento son actividades que se pueden estructurar de tal manera que siempre buscan y logran ser un medio para poder evidenciar, durante la evaluación continua propuesta en el marco de la EpC, si son evidentes los desempeños de comprensión planteados para cada Unidad de comprensión (ver anexo 4).

6.2 Instrumento de análisis de la información.

Para el análisis de la información se adaptó una rejilla de datos en la cual se relacionaron las dimensiones, las categorías y las subcategorías con los instrumentos de recolección de datos. Este formato puede evidenciarse en el capítulo de análisis, en donde se encuentra diligenciado en su totalidad.

Al hacer la relación entre dimensiones, categorías y subcategorías, se hacen evidentes los hallazgos obtenidos a partir de la intervención. La rejilla facilitó encontrar los puntos en común en cada una de las categorías y por ende permitió emitir juicios frente a los resultados obtenidos.

Para complementar estos hallazgos, en la rejilla de análisis se presentan algunas de las evidencias que permiten sustentar la intervención y el proceso investigativo.

Capítulo VII

*La necesidad de poner orden en el mundo es del hombre que conoce.
Emília Ferreiro*

7. Desarrollo de los Ciclos de reflexión

Los ciclos de reflexión son cada uno de los momentos en donde se debe generar un proceso metacognitivo del maestro que le permita reflexionar acerca de su práctica pedagógica, su saber disciplinar y la manera de entender e implementar la “relación didáctica” (Chevallard, 1988), que según el autor, considera la dependencia entre tres “objetos” que hacen parte del trabajo de la escuela : estudiante, docente y contenido; siendo este último el puente o conector directo entre los otros dos. Este proceso permite dar respuesta a la pregunta de investigación propuesta: ¿Cómo mejorar las prácticas pedagógicas a través de estrategias que fortalezcan la comprensión oral en los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Rural Río Frío de Zipaquirá?

Los ciclos de reflexión son caracterizados por Latorre (2005) de la siguiente manera:

Por lo general, los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un «ciclo de ciclos» o como una «espiral de espirales» que tiene el potencial de continuar indefinidamente. Aquí vemos la investigación-acción como una «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo

ciclo. (p. 39).

Teniendo en cuenta lo mencionado, los ciclos de reflexión pueden considerarse como la propia autoevaluación dentro del proceso investigativo docente, pues gracias a ellos se genera la planeación requerida, la implementación de las acciones establecidas, la posterior evaluación y seguimiento de lo hallado y finalmente la reflexión frente a cada una de las etapas establecidas, proceso conocido como ciclo PIER. De esta manera se genera cada uno de los ciclos que permiten la reestructuración de lo trabajado y así dar paso a un nuevo ciclo con los ajustes pertinentes.

7.1 Ciclos de reflexión – Docente de básica.

IEM Rural Río Frío
 Docente: Rodrigo Antonio Garzón Rojas
 Aulas de básica y media

Tabla 2 Ciclos de reflexión – docente de básica

| Dimensión | ANTES | AHORA |
|---|--|--|
| <p>Enseñanza</p> <p>Conocimiento didáctico del contenido</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ No se consideraba la actualización y formación docente como tema fundamental. Se creía que el conocimiento necesario ya se poseía en su totalidad. ➤ Se consideraba que todo lo que se hacía estaba bien, incluso cuando eran estrategias que se habían implementado por años, en diferentes instituciones y en diferentes contextos. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ La didáctica requiere que el docente tenga dos conocimientos básicos: el saber disciplinar y el saber de una teoría de la enseñanza (Feldman., 2010). Esto implica que no es suficiente el conocimiento del área del saber, sino que además se requiere de un sustento teórico, acerca de la manera de trabajar dentro del aula y que permita generar estrategias para lograr una comprensión real. ➤ El docente debe generar momentos de auto reflexión que le permitan pensar respecto a la manera como ha llevado a cabo su labor y la importancia que le da al estudiante como ser social |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nunca se generaban espacios para compartir saberes entre pares, por lo tanto, no existía una cultura del pensamiento ➤ Se pensaba que la didáctica se encargaba únicamente de escoger actividades apropiadas para la clase. ➤ Se creía que el conocimiento del docente hacía referencia solamente al saber disciplinar. ➤ Se consideraba que la responsabilidad del docente era de índole académico únicamente y se desligaba de cualquier rol social que se tuviera. | <p>más que solamente ser cognitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente debe complementar su conocimiento disciplinar con el conocimiento didáctico del contenido, que se refiere a la manera cómo “enseñar lo enseñable de una disciplina” (Guzman, 2017) Esto implica que se debe hacer una adaptación y adecuación para lograr la mejor forma de acercamiento entre el estudiante y la comprensión del conocimiento de aquello que él requiere para su desarrollo académico y mejora como ser social. ➤ El docente requiere de formación y actualización permanente porque desde su aula debe contribuir a las necesidades, exigencias y retos de la sociedad. ➤ El “saber pedagógico” se construye directamente en el aula porque debe dar cuenta del conocimiento que el docente tenga de sus propios estudiantes, sus necesidades, y sus contextos. ➤ El docente tiene una responsabilidad social debido a la influencia que genera en los estudiantes. Su compromiso no es solo con la escuela sino con la comunidad, que debe tener unas características especiales en las que se destacan la reflexión constante de su quehacer, asumir la responsabilidad de lo que haga bien y mal para así poder mejorar, “parte de necesidades reales con miras a generar procesos de transformación humana” (Pérez, 2014, pág. 187) |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeación | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aunque se conocía el PEI, en rasgos generales, no se tenía en cuenta para dar razón de él dentro de la planeación institucional. ➤ Se realizaba la planeación de manera general, y esta se centraba en los contenidos. ➤ Durante el proceso de planeación no se tenía en cuenta el contexto propio de aula. ➤ La planeación nunca consideraba las expectativas y posibles preguntas e inquietudes que pudieran surgir de los estudiantes. ➤ Nunca se generaba un proceso de reflexión luego de la implementación de una planeación de clase. ➤ Las actividades propuestas en la planeación se enfocaban únicamente hacia la lectura y la escritura. ➤ Lo que buscaba la planeación era el cumplimiento de las temáticas incluso si | <ul style="list-style-type: none"> ➤ La planeación va enfocada hacia un proceso de comprensión por parte de los estudiantes, Las unidades de comprensión permiten considerar detalladamente los objetivos que se pretenden por parte de los estudiantes, debido a su estructura: hilos conductores, tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua (Perkins, 2001). Esto permite indicar que esta comprensión hace parte también del maestro, de quién se espera que mejorar y asimile los procesos, previo a los estudiantes. ➤ Las unidades de comprensión permiten generar un sentido de anticipación frente a las posibles situaciones, dudas, preguntas y sugerencias que puedan surgir de los estudiantes. Es así como dentro de la planeación se anticipan posibles respuestas, sugerencias y actividades que permitan la continuidad y buen desarrollo de cada una de las sesiones descritas. ➤ Este tipo de planeación considera al estudiante como un actor activo por lo que genera evolución tanto en su rol como en el docente. La cantidad de intervenciones por parte del docente se reducen y se da cabida al estudiante como constructor de su propio conocimiento, a través de la |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>Enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción didáctica | <p>había desarticulación entre ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No se consideraba con anticipación la elaboración de instrucciones claras que no dieran pie a la ambigüedad. Esto daba pie a la improvisación ➤ No se daban a conocer los objetivos de las actividades, así como de cada una de las sesiones. ➤ Nunca se ejemplificaba lo que el docente pretendía con cada una de las actividades. ➤ La estructura de la clase era magistral, lo que llevaba a generar | <p>reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante las sesiones de las unidades de comprensión se establecen preguntas claves o “preguntas potentes” (Perkins, La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, 2001) que guían y ayudan al estudiante a considerar diferentes puntos de vista o situaciones posibles. ➤ Las unidades de comprensión permiten generar actividades variadas donde el trabajo de la comprensión oral se puede fortalecer. Entre estas actividades están las rutinas de pensamiento que requieren por parte del docente claridad respecto a lo que se pretende conseguir, fomentar o fortalecer en el estudiante. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Con las unidades de comprensión se realiza una planeación teniendo en cuenta lo establecido por Perkins (2001) “la información clara, que incluyera explicaciones sin ambigüedades y con supervisión de la comprensión de los alumnos” (p. 60). Esto implica que anticipadamente se deben considerar las posibles variaciones que se pueden presentar durante el desarrollo de la sesión y por lo tanto el docente debe estar preparado para dar |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>monotonía, siempre haciendo uso del mismo tipo de actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se brindaba a los estudiantes la información de primera mano, porque lo que se pretendía era la acumulación de información. ➤ Se solicitaban respuestas inmediatas a todos los interrogantes que se planteaban. ➤ No se permitía el trabajo colaborativo por temor al desorden durante las clases. ➤ No se cuestionaba a los estudiantes, se promovía la repetición y memorización sin un objetivo claro. | <p>manejo adecuado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente debe aprender a desarrollar un “Sentido de anticipación” que le permita asumir con seguridad las inquietudes o dudas de los estudiantes. ➤ A pesar de lo mencionado, si el docente no sabe una respuesta debe mostrar a los estudiantes que ellos mismos deben y pueden ser constructores de su propio conocimiento. Así mismo se da cabida al aprendizaje colaborativo, donde el mismo docente puede aprender de los estudiantes. ➤ El enfoque de enseñanza para la comprensión permite generar espacios y estrategias adecuadas para trabajar la integralidad tanto de docentes como de estudiantes. ➤ Se es consciente de la importancia de capturar información relevante dentro de la clase que permitan dar cuenta de rasgos que ameriten nuevas investigaciones. Para esto se hacen grabaciones esporádicas, se toman fotografías de algunos apartes de las clases y se hacen notas de campo. ➤ El uso de preguntas se hace necesario dentro del aula, como estrategia para permitir al estudiante expresar sus ideas con mayor claridad, es decir “hacer su pensamiento visible” (Perkins, 2001). Esto además permite brindar durante las sesiones espacios y tiempos establecidos para aclarar y organizar el pensamiento. ➤ Cuando el estudiante |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> ➤ La evaluación era cuantitativa estrictamente. No se consideraban diferentes maneras de evidenciar los avances en el proceso y las habilidades que se estimulaban para tal fin eran la escritura y la lectura. ➤ Debido a la evaluación cuantitativa se tenía en cuenta solamente el resultado obtenido al final del periodo en una prueba institucional estandarizada que se aplica aún. ➤ Existía una nota de autoevaluación que el estudiante establecía desde su consideración personal, pero esta no generaba un proceso reflexivo por parte de él. ➤ Las notas que se generaban daban cuenta de la presentación de trabajos escritos y de la misma manera se asignaba una nota por el proceso demostrado durante el periodo académico. Esto llegaba a ser subjetivo, por lo | <p>requiere información se le estimula a investigar y generar estrategias que le permitan hacer una búsqueda adecuada y así mismo llegar a comprensiones de manera autónoma. Esto de la mano del docente como acompañante permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A pesar de mantener la evaluación cuantitativa, se comenzó a implementar como “instrumento para llevar a todos a adquirir el saber y apropiarse de él” (Alvarez, 2011, p. 75) Así mismo para promover un proceso de evaluación formativa, que permita aportar no solamente al desarrollo cognitivo sino a la formación del ser integral. Estos procesos se hacen durante diferentes momentos del periodo académico y se enfocan en las habilidades de expresión oral, comprensión oral, lectura y escritura. ➤ Para fortalecer la comprensión y expresión oral se apropiaron estrategias como las pausas; para que los estudiantes estructuren sus ideas y puedan expresarlo con mayor claridad. Ellos realizan constante parafraseo para tener seguridad respecto a lo expresado. ➤ Se tiene en cuenta la evaluación como oportunidad de “aprendizaje, de hacer visible el pensamiento”, del estudiante. (Morales, 2015) |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>tanto no permitía evidenciar un proceso real.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se utilizaba en ocasiones como método represivo para lograr la organización y buen comportamiento de los estudiantes | <p>y no como pretexto para conseguir la organización del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se fomenta la autorreflexión en los estudiantes por medio de rúbricas de evaluación, que son dadas a conocer al inicio de las actividades para que los estudiantes sean conscientes acerca de los parámetros que serán tenidos en cuenta en cada uno de los momentos. Así mismo el hecho de usar las rúbricas, permite fortalecer el proceso de auto evaluación final porque ha generado la reflexión seria en ellos al reconocer sus propias falencias y faltas durante el proceso. ➤ Al evaluar, ya sea de manera oral o escrita, se brinda retroalimentación por parte del docente que permite especificar los aspectos a mejorar en cada estudiante ➤ Se incrementaron los momentos de autor reflexión docente, en donde se pretende ser crítico frente a las propias prácticas pedagógicas para de esta manera lograr generar cambios que optimicen todo el proceso de enseñanza. ➤ El uso de las rutinas de pensamiento se ha hecho permanente porque su uso permite evidenciar rasgos y aspectos específicos que se pueden mejorar. ➤ Se han implementado dos momentos de coevaluación hacia la práctica pedagógica del docente. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Era evidente la influencia de la familia y el entorno socio | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aún sigue presente la fuerte influencia de la familia y el contexto del estudiante, en |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Aprendizaje</p> <p>Códigos sociolingüísticos</p> | <p>cultural del estudiante en la manera como este se expresaba dentro del contexto académico.</p> | <p>la manera como este se expresa, en ocasiones de manera inadecuada, pero generalmente se presentan fuera del aula de clase cuando está con sus pares. Las intervenciones de este tipo se han reducido dentro del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se hace constantemente más referencia a la manera como la familia y su entorno sociocultural han aportado al conocimiento de los estudiantes. Esto se ha dado principalmente por la tradición oral y ha sido evidente en sus intervenciones cuando comparten historias y experiencias de vida. |
| <p>Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Códigos elaborados • Códigos restringidos | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los códigos usados por los estudiantes denotaban sus limitaciones por ser escasos o en ocasiones por no contar con el vocabulario requerido para expresar su pensamiento. ➤ El vocabulario utilizado en ocasiones causaba situaciones problema pues podía ser interpretado como irrespetuoso o inadecuado para el entorno académico. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se evidencia una ampliación en el vocabulario de los estudiantes, debido a actividades de lectura que se han implementado institucionalmente y que ha motivado a algunos a realizar la actividad de manera autónoma. Esto ha fortalecido la comprensión y expresión oral. ➤ Debido a parámetros claros que se establecieron en los momentos en que se hacen intervenciones orales se ha mejorado en las interacciones debido a que se solicita la palabra y se respetan los turnos de intervención. ➤ Se ha logrado la autorregulación en algunos estudiantes respecto a la manera de expresarse y a saber escoger el vocabulario adecuado para cada contexto. ➤ Los mismos estudiantes se |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Aprendizaje</p> <p>Análisis del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmática discursiva | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un gran número de estudiantes solía expresar sus ideas de manera difusa, llegando a generar controversias o situaciones de burla por parte de aquellos que eran conscientes de la falencia. ➤ Las pocas interacciones comunicativas que se usaban eran desarrolladas siempre por los mismos sujetos. De requerirse trabajo entre pares, siempre se agrupaban los mismos estudiantes | <p>han hecho conscientes de la importancia que requiere expresarse adecuadamente en contextos de diferente tipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se ha incrementado la participación autónoma de los estudiantes durante las sesiones de clase, en donde expresan sus ideas de la manera más apropiada posible. ➤ Aunque no en su totalidad si se ha incrementado el número de estudiantes que logran realizar intervenciones que aportan notablemente al desarrollo de las sesiones de clase, debido a su acierto y coherencia en la estructuración de sus discursos. Esta situación ha permitido que la dinámica de clase mejore porque se han reducido los momentos de burla y las intervenciones aportan para el desarrollo de la clase. ➤ Debido a que las interacciones comunicativas se han incrementado esto ha permitido mayor interacción entre estudiantes que generalmente no lo hacían. Cuando se requiere trabajo cooperativo la dinámica de distribución de los grupos ha mejorado porque los estudiantes se ven más dispuestos a interactuar con un rango mayor de compañeros. Incluso estudiantes que solían trabajar siempre aislados se |
|---|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | | han incorporado de manera más compacta al grupo. |
| <p>Pensamiento</p> | <p>➤ La práctica pedagógica consideraba de manera errónea el desarrollo del pensamiento. No se fomentaba la comprensión sino por el contrario se fortalecía infructuosamente la memorización sin sentido y la repetición de información.</p> | <p>➤ Este rasgo evolucionó porque se logró una comprensión diferente de lo que un proceso de pensamiento requiere. Se han implementado estrategias que llevan tanto al docente como al estudiante a organizar de manera adecuada sus ideas antes de expresarlas.</p> |
| <p>Paralenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tono de voz • Fluidez Verbal | <p>➤ Por parte de algunos estudiantes el tono de voz era tan agudo que dificultaba identificar lo que decían</p> <p>➤ Por parte del docente el tono de voz era tan grave que podía estar generando desinterés en la situación comunicativa o se podía estar malinterpretando como una manera agresiva u hostil de hablar.</p> <p>➤ Las intervenciones del</p> | <p>➤ Por parte del docente se ha generado consciencia respecto a su tono de voz para moderarlo y poder fortalecer el proceso comunicativo junto con los estudiantes.</p> <p>➤ Gracias a las dinámicas de clase que se han modificado, se ha permitido la incorporación activa de estudiantes que generalmente no participaban en clase y por ende se ha mejorado su comprensión, al moderar el tono adecuado para ser escuchado.</p> <p>➤ Una de las estrategias</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>docente eran totalmente planas y no generaban matices diferentes.</p> | <p>generadas y que mejoró la fluidez verbal en los estudiantes fue destinar un lapso de tiempo previo a cada una de las intervenciones, momento en el cuál se genera un proceso meta cognitivo que lleve al estudiante y al mismo docente a analizar, sintetizar, hacer selección de vocabulario y llegar a generar explicaciones de manera asertiva.</p> <p>➤ De parte del docente se han mejorado sus intervenciones, porque al generar variaciones en el tono de su voz se ha fomentado el interés y la participación de los estudiantes. Este cambio permitió minimizar las intervenciones que pueden denotar autoridad y que por tanto reducían las intervenciones de los estudiantes.</p> |
|--|--|---|

7.2 Ciclos de reflexión – Docente aula multigrado

IEM Rural Río Frío.

Docente: Zuly Delgado Santana

Aula multigrado, transición a tercero.

Tabla 3. Ciclos de reflexión – Docente aula multigrado

| Dimensión y categoría. | Antes | Ahora |
|--|---|---|
| Enseñanza: Conocimiento o didáctico de contenido-planeación | <p>Antes de iniciar la maestría en Pedagogía, la planeación de clase se realizaba semanalmente, buscando desarrollar todos los contenidos de manera lineal y fragmentada, no se tenían unas metas comunes que enmarcaran el quehacer en el aula dado que los logros propuestos para cada periodo solamente se tenían en cuenta en el momento de definir las notas finales, por ende, los estudiantes ni los padres de familia, tenían conocimiento de los logros que debía alcanzar el estudiante en cada área.</p> <p>El principal objetivo de la planeación consistía en distribuir el tiempo para que todos los contenidos se alcanzaran a trabajar, el cómo, por qué y para qué, no tenían mucha importancia y por ello las actividades más mencionadas en esas planeaciones era, copiado, dictado y desarrollo de guías en la mayoría de las áreas, es decir que la planeación se convertía en la repetición de unas pocas actividades sin una estrategia o meta específica que las orientara.</p> | <p>Actualmente se está trabajando con el modelo de planeación hacia atrás, es decir, que se parte de establecer el objetivo o las metas de comprensión a alcanzar, basadas en sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje, para luego empezarlas a relacionar con el conocimiento disciplinar propiamente.</p> <p>Se plantean hilos conductores motivantes para los diferentes grados presentes en el aula y desde el inicio de clase, los estudiantes saben cómo se va a trabajar y cuáles son las metas que se quieren alcanzar, adicionalmente, en las reuniones de padres, se socializan las metas de comprensión.</p> <p>Las actividades más empleadas en el aula actualmente son enfocadas al desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes, para ello se trabajan exposiciones cortas, construcción de cuentos colectivos, análisis de enunciados y de imágenes, rutinas de pensamiento tales como “veo, pienso y me pregunto” y “el juego de la explicación”</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Las prácticas de enseñanza estaban orientadas hacia la transmisión de los contenidos disciplinares encontrados en la malla curricular.</p> <p>Lo central en el aula consistía en enseñar a leer y escribir, para ello el desarrollo del proceso de lectoescritura, estaba enfocado en la decodificación de fonemas.</p> <p>Para la enseñanza de las ciencias naturales, los contenidos eran trabajados a manera de información a transmitir, no se trabajaba en el desarrollo de habilidades científicas tan importantes como la indagación, observación, registro de datos, formulación de hipótesis, entre otras.</p> | <p>Ahora las prácticas de enseñanza están orientadas al desarrollo de la comprensión, más específicamente la comprensión oral, para ello ha sido clave tener claridad sobre el conocimiento didáctico de contenido, ha sido clave para desarrollar actividades que motiven al estudiante, pero a su vez, que lo lleven a generar comprensión sobre el contenido disciplinar propiamente dicho.</p> <p>Actualmente el proceso lectoescritor está orientado en primer lugar, a identificar el estilo de aprendizaje del estudiante, para luego buscar elementos de su contexto que resulten significativos y motivantes, los cuales se van a relacionar directamente con el desarrollo de la comprensión oral por medio de la escucha activa de historias, la narración de anécdotas y cuentos por parte de sus compañeros.</p> <p>También se dedica tiempo a la lectura de imágenes, pero sin dejar de lado la implementación de diversas estrategias para el proceso de escritura, las cuales siempre se contextualizan con elementos de la cotidianidad del estudiante.</p> <p>En cuanto a la enseñanza de las ciencias naturales se han implementado diferentes actividades relacionadas con el desarrollo de la observación y la indagación, como experimentos, observación de imágenes, registro gráfico o escrito de sus apreciaciones y trabajo de campo aprovechando el contexto rural en el que se encuentra la institución.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>Enseñanza: instrucción didáctica</p> | <p>De acuerdo con dos transcripciones realizadas a clases que corresponden al inicio de la maestría, el porcentaje de tiempo que la docente hablaba oscila entre el 60 y 70%, el tiempo restante corresponde a cortas intervenciones de los estudiantes.</p> <p>La mayoría de las intervenciones de la docente durante la clase eran instrucciones didácticas relacionadas a un paso a paso a seguir, se destinaba muy poco tiempo a actividades en las que el estudiante fuera quien aprenda de su experiencia directa o de la reflexión sobre la misma.</p> | <p>El tiempo y el tipo de intervenciones que realiza la docente han cambiado, pues ahora se busca que la instrucción didáctica guíe y motive a los estudiantes a través de preguntas orientadoras, hacia el descubrimiento y construcción de hipótesis que posteriormente se socializan, aclaran y ejemplifican por otros estudiantes en la mayoría de casos.</p> |
| <p>Enseñanza: evaluación.</p> | <p>En cuanto a la evaluación, por lo general se realizaba periódicamente y de manera estandarizada, es decir, el mismo tipo de evaluación para los estudiantes de un mismo grado.</p> <p>Aunque en los logros propuestos a nivel institucional se menciona un logro de carácter actitudinal y otro procedimental, no eran muy tenidos en cuenta, pues el logro actitudinal siempre se evaluaba como el comportamiento que tuvo el estudiante en las clases de determinada asignatura y el logro procedimental se evaluaba de acuerdo a los trabajos que el estudiante entregaba.</p> <p>Se diseñaban evaluaciones largas que comúnmente la mitad de los estudiantes no aprobaban, no porque no supieran sino porque no tenían ni estaban preparados para contestar pruebas escritas extensas porque su nivel de atención no es tan largo</p> | <p>La evaluación cambió significativamente, pues pasó de ser una actividad esporádica, a ser una valoración continua del proceso de aprendizaje, en el que la retroalimentación constante juega un papel muy importante.</p> <p>Esta valoración continua se realiza de manera formal e informal, en este proceso se busca que sea el mismo estudiante quien reflexione sobre su proceso de aprendizaje e identifique sus falencias y fortalezas, por ende la autoevaluación adquiere una especial preponderancia.</p> <p>El trabajo grupal ha sido un punto clave para el manejo de aula multigrado, porque los estudiantes han mejorado su comprensión oral, están aprendiendo a valorar el trabajo de sus compañeros por medio de la coevaluación.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Aprendizaje: análisis del discurso</p> | <p>Las actividades no respondían a los diversos estilos de aprendizaje que se encuentran al interior del aula y que en ese momento no se había realizado una actividad previa para identificarlos.</p> <p>Se privilegiaba la repetición y memorización antes que la comprensión contextualizada de cualquier tema o el desarrollo de habilidades cognitivas.</p> <p>Para evitar la indisciplina siempre se trabajaban actividades individuales, el salón estaba dispuesto a manera de filas y columnas, tratando siempre de mantener la mayor distancia entre uno y otro estudiante, pues se buscaba que los estudiantes permanecieran en sus sitios todo el tiempo y prestaran atención sin importar lo que pasara a su alrededor.</p> <p>El discurso que manejaba la docente se puede clasificar en dos, las intervenciones con contenido disciplinar y las intervenciones de manejo de aula, es decir aquellas orientadas a mantener el orden y la atención de los estudiantes.</p> <p>El discurso de los estudiantes durante la clase, se limitaba a afirmar cuando entendía un tema, a expresar que no entendían algo o a hacer algún comentario anecdótico relacionado o no con el tema que se estaba trabajando.</p> | <p>Se ha hecho un diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje, para poder diseñar actividades en las que se tengan en cuenta los diferentes estilos y se logre mayor comprensión durante el proceso de aprendizaje.</p> <p>Se diseñan actividades para fomentar la comprensión oral de los estudiantes en las distintas áreas y en cada una de ellas se busca el desarrollo de las habilidades propias de cada campo de conocimiento específico, por medio de actividades contextualizadas y motivantes para los estudiantes.</p> <p>Actualmente el salón se organiza de diferentes maneras de acuerdo con la actividad a desarrollar, pero además de eso, se aprovecha más las zonas verdes y canchas para la implementación de actividades de observación, trabajo de campo y actividades lúdicas que generan experiencias de aprendizaje significativo para el estudiante.</p> <p>El discurso que maneja la docente busca generar motivación a los estudiantes para que formulen preguntas o manifiesten su opinión, también la docente ejemplifica o hace aclaraciones tomando elementos del contexto de los estudiantes, en muchas ocasiones la clase es orientada por medio de preguntas que los mismos estudiantes empiezan a resolver y la docente orienta la discusión hacia el objetivo de la clase, el cual siempre se deja explícito desde el inicio de la misma.</p> <p>El discurso de los estudiantes se ha vuelto más amplio, ahora tienen más tiempo para participar en clase, lo que ha generado que su nivel argumentativo aumente al igual que la formulación de hipótesis, además ellos mismos han empezado a</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| | | establecer relaciones entre lo aprendido previamente con nuevas situaciones. |
| Aprendizaje: códigos sociolingüísticos. | En cuanto al lenguaje que se empleaba con los estudiantes, muchas veces se mencionaban términos que ellos no conocían sin tener una intencionalidad clara, como sucedía con el proceso lectoescritor en sus inicios, pues se buscaba una decodificación de fonemas a pesar de que el estudiante no comprenda el mensaje, ello hace perder el verdadero sentido de la lectura y la escritura como procesos comunicativos cuya base debe ser la comprensión de un mensaje. | <p>Actualmente todos los términos nuevos que se emplean son contextualizados previamente o en el momento de emplearlos, buscando que los estudiantes lo incorporen a su léxico cotidiano,</p> <p>Para que el proceso lectoescritor tenga mayor sentido para los estudiantes, por lo general se parte de motivar la conversación entre los estudiantes por medio de imágenes, videos o juegos en los que la comprensión oral juega un papel fundamental, ello ha permitido que el proceso lectoescritor tenga mayor sentido y por ende mejor apropiación por parte de los estudiantes, por otra parte, el uso de rutinas de pensamiento como el juego de la explicación también han contribuido en la incorporación de nuevo vocabulario en los estudiantes y en la integración de todos los grados en torno al desarrollo de la comprensión oral y de la argumentación indistintamente del grado que se encuentre cursando el estudiante.</p> |
| Pensamiento; imagen mental | Los cuadernos eran usados para que los estudiantes transcribieran del tablero, todo lo que en él encontrarán, sin importar si lo que estaban escribiendo tenía algún sentido para ellos, esta transcripción era una de las actividades en la que los estudiantes pasaban gran parte de su jornada escolar. Hacia actividades para desarrollar el pensamiento de los estudiantes de manera esporádica, pero no realizaba retroalimentación de estas, las realizaba una sola vez sin hacer seguimiento de su impacto en el aula. | Ahora los cuadernos se manejan de forma diferente, pues aunque hay momentos en los que es necesario la transcripción del tablero o el desarrollo de ejercicios planteados por la docente, en ellos se ha destinado un espacio para visibilizar el pensamiento del estudiante porque pasaron de ser instrumentos en los que exclusivamente se transcribía información, a ser espacios de expresión para el estudiante, en donde hay un espacio para registrar sus comentarios, inquietudes y realizar los pertinentes gráficos que ayuden a |

| | | |
|---------------|---|---|
| paralenguaje. | Eran muy restringidos los espacios de participación con los que contaban los estudiantes, lo que generaba dificultades para expresar su pensamiento dada la poca experiencia que habían tenido. | <p>aclarar la información que el mismo estudiante ha redactado, este cambio contribuye a que los estudiantes construyan imágenes mentales más significativas para su proceso de aprendizaje.</p> <p>Por otra parte, para crear conciencia en los estudiantes sobre la importancia de expresar su pensamiento de manera adecuada para que los demás comprendan su mensaje, se han realizado varias actividades de expresión oral como exposiciones, juegos que estimulan la fluidez verbal y otros enfocados en mejorar la comprensión oral, dado que estas habilidades son fundamentales para visibilizar el pensamiento de manera más clara, este tipo de actividades se han convertido en una evaluación informal que da una retroalimentación valiosa a la docente para continuar orientando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p> |
|---------------|---|---|

7.3 Ciclos de reflexión institucional.

Tabla 4. Ciclos de reflexión institucional

| Dimensión/ categoría | Antes | Ahora |
|---------------------------------|---|--|
| Enseñanza | <p>El desarrollo de la comprensión oral era un aspecto poco trabajado por los docentes.</p> <p>La planeación institucional se realizaba privilegiando el desarrollo de contenidos</p> | <p>Se busca generar prácticas pedagógicas que fomenten el desarrollo de la comprensión oral a través del diseño de estrategias curriculares que se socializarán con la comunidad docente.</p> <p>Se ha propuesto a la comunidad docente un tipo de planeación, tomando como referente la EpC y el contexto rural para el desarrollo de prácticas pedagógicas más</p> |

| | | |
|--------------|---|---|
| | <p>disciplinares.</p> <p>La evaluación se realizaba de manera estandarizada, predominando la evaluación sumativa como estrategia principal para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes.</p> | <p>significativas, por ende, se deben socializar las metas de comprensión e involucrar más a los estudiantes en el proceso de planeación para tener más en cuenta sus intereses y necesidades.</p> <p>La planeación de los docentes investigadores se realiza por medio de unidades de comprensión que permiten vincular varios contenidos de manera problematizadora y motivante para los estudiantes.</p> <p>Se ha propuesto a las directivas hacer cambios en el sistema de evaluación institucional, para que esta sea un proceso de valoración continua en el que se pueda evidenciar la comprensión que han logrado los estudiantes, para ello es fundamental emplear diferentes metodologías de evaluación que respondan a los múltiples estilos de aprendizaje.</p> |
| Aprendizaje | <p>Los docentes no demostraban un interés específico en hacer un análisis de los discursos de los estudiantes ni del discurso propio.</p> | <p>Se propuso hacer una jornada pedagógica en la que los docentes evidencien la importancia de analizar su discurso y el de sus estudiantes, para emplear este conocimiento en el desarrollo de estrategias contextualizadas tanto a su área de conocimiento, como al ambiente rural en el que se encuentra ubicada la institución. Para que esto tenga incidencia en la comprensión oral de los estudiantes, lo cual va a tener incidencia positiva en todos los espacios académicos que se desarrollan en la institución, pero a su vez va a permitirle al estudiante, relacionarse de mejor manera en otros contextos académicos y sociales.</p> |
| Pensamiento. | <p>El visibilizar el pensamiento de los estudiantes no era una actividad muy frecuente en la comunidad educativa, por ello cuando se daban estos espacios había poca participación, y las pocas que se presentaban, de manera</p> | <p>Se está trabajando en la reestructuración curricular para establecer espacios interdisciplinarios en los que el estudiante pueda visibilizar su pensamiento, ya sea de manera oral o escrita y cuente con una retroalimentación directa que oriente dicho proceso.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>oral o escrita, presentaban un discurso restringido y poca fluidez verbal.</p> <p>No se compartían las experiencias, conocimientos y aprendizajes entre pares docentes. El trabajo siempre era individual.</p> <p>En la mayoría de espacios académicos no se implementaban ejercicios para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.</p> | <p>Se propone socializar las diferentes rutinas de pensamiento con los docentes para que estos las adapten a sus clases y se empiece a trabajar aún más tanto el desarrollo de la comprensión como la expresión oral de los estudiantes.</p> <p>Se está promoviendo la cultura de pensamiento institucional con el fin de generar espacios que permitan un crecimiento profesional colectivo, colaborativo que redunde en las prácticas pedagógicas de la mayor cantidad de docentes de la institución.</p> <p>Se propone como estrategia fundamental implementar desde el nivel de educación preescolar, un espacio destinado al desarrollo del pensamiento y su visibilización por medio de representaciones orales, escritas y artísticas.</p> |
|--|---|---|

Capítulo VIII

“El papel del profesor, me parece es hacer que la pluralidad sea posible. Y eso es dar un sentido de la contingencia, de la libertad y, en definitiva, de la libertad”-

Larrosa, 1998.

8. Análisis de los resultados

8.1. Matriz de análisis.


En este aparte, se encuentran los hallazgos más relevantes, organizados de acuerdo con la dimensión, sus respectivas categorías y subcategorías junto con las evidencias. Para ello fue fundamental la adaptación del instrumento creado por el magíster Pablo Salazar, asesor del presente proyecto investigativo.

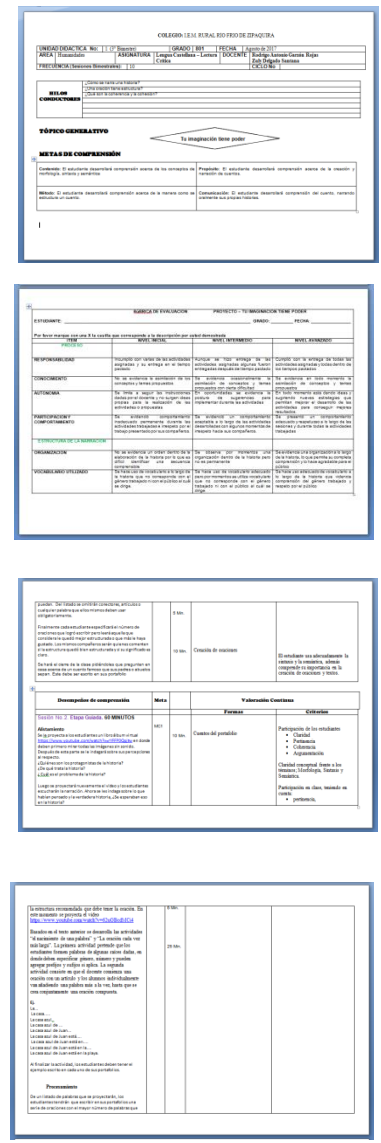
Además, en la imagen 18, se anexa la tabla de convenciones que emplearon para codificar las citas textuales extraídas de las transcripciones realizadas a las grabaciones audiovisuales empleadas como instrumento de recolección de información.

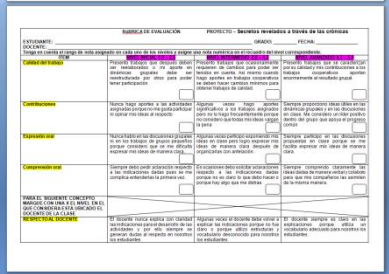

Tabla de convenciones empleadas en el análisis.

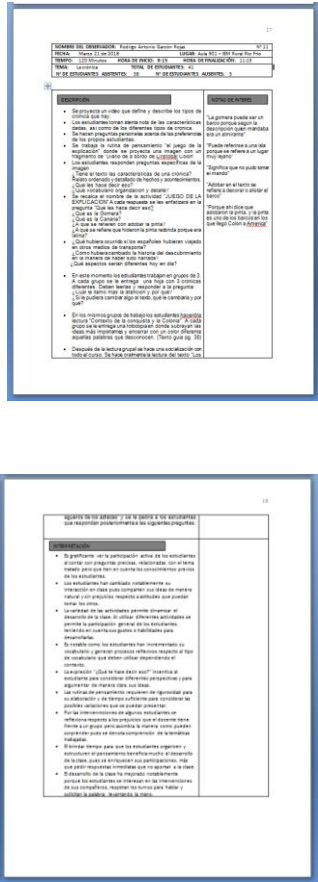
| Convención | SIGNIFICADO |
|------------|-------------------------------------|
| UCP | Unidad de comprensión primaria. |
| UCB | Unidad de comprensión bachillerato. |
| RPP | Rutina de pensamiento primaria. |
| RPB | Rutina de pensamiento bachillerato |
| TP | Taller de padres |

Tabla 5. Rejilla de análisis – Docente de básica




| Docente: Rodrigo Antonio Garzón Rojas Aula: Grado 901 | DIMENSIÓN: ENSEÑANZA Categoría: Conocimiento didáctico del contenido (CDC) | | | |
|--|--|--|---|--|
| INSTRUMENTOS | SUBCATEGORÍAS | | | EVIDENCIAS |
| | PLANEACIÓN | INSTRUCCIÓN DIDÁCTICA | EVALUACIÓN | |
| Formato de planeador institucional | <p>Las planeaciones se realizaban en un formato institucional que describía de manera general los siguientes aspectos: tema, actividades y recursos y criterios de evaluación.</p> <p>La planeación se hacía de manera tradicional, enfocada en las temáticas.</p> | <p>No se planeaban las instrucciones que debían darse a los estudiantes.</p> <p>Las instrucciones se generaban en el momento mismo de la sesión.</p> | <p>Se evaluaba únicamente de manera cuantitativa.</p> <p>Se realizaba solamente una prueba escrita al final del periodo académico.</p> <p>Las evaluaciones eran utilizadas como estrategias para obtener disciplina en el aula.</p> | <p>ANTES</p>  |
| Unidades de comprensión. | <p>Se implementó un nuevo formato de planeación, teniendo en cuenta las características</p> | <p>No se da espacio a la improvisación. Durante la planeación se especificaron las instrucciones claras que</p> | <p>Se mantuvo la evaluación cuantitativa, pero considerando además un carácter formativo a</p> | <p>AHORA</p> |


| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>propuestas por el modelo de EpC.</p> <p>Se describieron detalladamente cada una de las sesiones, estableciendo tiempos para cada uno de los momentos.</p> <p>Se generaron secuencias lógicas de cada uno de los momentos de las sesiones y sus actividades.</p> <p>Se evidenció una coherencia apropiada entre las sesiones y las metas de comprensión de las unidades de comprensión.</p> <p>Se daba respuesta a situaciones reales y significativas para los estudiantes.</p> <p>La planeación se hizo considerando los contextos de los</p> | <p>se debían dar en cada momento.</p> <p>Se consideraron las posibles dudas o preguntas por parte de los estudiantes lo que implicaba la preparación o respuestas a estas de llegar a presentarse.</p> <p>Se limitaron los momentos de intervención por parte del docente.</p> <p>Se generaron espacios donde los mismos estudiantes buscaban la elaboración de su conocimiento.</p> <p>Se permitió un aprendizaje colaborativo real. Se le permitió al estudiante ser parte activa de su proceso.</p> <p>Se dio espacio a la discusión basada en</p> | <p>través de la reflexión personal.</p> <p>Se mantuvo una evaluación formativa de manera permanente. Cada momento de las sesiones brindaba aspectos que requerían retroalimentación.</p> <p>Se generan momentos de retroalimentación para llegar a la reflexión del estudiante.</p> <p>Se generaron rúbricas de evaluación que permitían que el docente tuviera claro los aspectos a evaluar.</p> <p>Las rúbricas de evaluación fortalecieron el proceso de autoevaluación.</p> <p>Las rúbricas generaron un proceso reflexivo en los estudiantes.</p> |  <p>The first screenshot shows a syllabus for 'OLAGUÍN I SEMESTRE PROFESOR ESPañOLA' with columns for 'UNIDAD', 'TEMAS', 'OBJETIVOS', 'ACTIVIDADES', 'EVALUACIÓN', and 'RECURSOS'. It lists units from 'LA UNIDAD DE LA LENGUA' to 'LA UNIDAD DE LA CULTURA'. Below the syllabus is a 'METAS DE COMPRENSIÓN' section with a flowchart and a table of objectives.</p> <p>The second screenshot is a 'RÚBRICA DE EVALUACIÓN' for 'PROYECTO: "LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA"'. It includes a table with columns for 'CATEGORÍA', 'DESCRIPCIÓN', 'NIVEL BÁSICO', 'NIVEL INTERMEDIO', and 'NIVEL AVANZADO'. The categories include 'Participación', 'Trabajo en equipo', 'Comunicación', 'Análisis crítico', 'Creatividad', and 'Autoevaluación'.</p> <p>The third screenshot is a 'Planificación de la clase' for 'Unidad de comprensión: "El mundo de los animales"'. It includes a table with columns for 'Objetivo', 'Actividad', 'Evaluación', and 'Recursos'. The activities include 'Lectura de un texto', 'Análisis de imágenes', and 'Elaboración de un cartel'.</p> <p>The fourth screenshot is a 'Formulario de reflexión' with a table for 'Reflexión' and 'Autoevaluación'. It includes a section for 'Reflexión' with a table for 'Reflexión' and 'Autoevaluación'.</p> |
|--|---|---|--|--|


| | <p>estudiantes y dando respuesta a situaciones significativas.</p> <p>Se planearon momentos específicos para el trabajo de la habilidad oral.</p> | <p>experiencias propias de los estudiantes o en saberes de tipo formal.</p> <p>No se brindaban las respuestas a todas las preguntas y se llevaba al estudiante a contemplar diferentes puntos de vista y posibilidades.</p> | <p>Se les informaba desde un inicio a los estudiantes los aspectos que iban a ser evaluados.</p> <p>Se hizo uso de la habilidad oral como herramienta de evaluación de las comprensiones en los estudiantes. A través de su capacidad argumentativa, de análisis y de síntesis.</p> |  |
|-------------------------|--|---|---|--|
| INSTRUMENTOS | | PLANEACIÓN INSTRUCCIÓN DIDÁCTICA EVALUACIÓN | | |
| | | | | EVIDENCIAS |
| <p>Diarios de campo</p> | <p>Se utilizaron diferentes actividades que permitían el trabajo de la habilidad oral: diálogos, debates, juegos de rol, narración de historias y de experiencias personales.</p> <p>Se tuvo en cuenta la tras habilidad con otras</p> | <p>Las instrucciones se daban dependiendo del desarrollo de la clase, sin estar previamente planeadas</p> <p>Se brindaron instrucciones claras, teniendo en cuenta lo planeado.</p> <p>Se hizo uso de</p> | <p>Se utilizaron diferentes estrategias de evaluación como: los debates y la argumentación respecto a problemáticas sociales.</p> <p>Se indagaba constantemente a los estudiantes por medio de preguntas.</p> |  |


| | | | | |
|----------------------------|---|---|--|--|
| | <p>áreas del saber.</p> <p>Se anticiparon posibles inquietudes de los estudiantes y por lo tanto se prepararon explicaciones y respuestas para ellas.</p> | <p>preguntas potentes y motivadoras generando dinamismo en las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>Se incrementó la participación de los estudiantes y la motivación, al brindar instrucciones claras.</p> <p>Se valoró la espontaneidad de los estudiantes en el momento de interactuar y generar situaciones de discusión dentro de la clase.</p> <p>Al brindar instrucciones claras los estudiantes activaban sus conocimientos previos y se permitía la construcción de conocimiento de parte de ellos.</p> | <p>Se hizo uso de rúbricas de evaluación que permitieron la reflexión individual y un proceso de retroalimentación respecto al proceso.</p> <p>Se generaron procesos de auto reflexión respecto a la manera de abordar las clases, para así poder lograr cambios importantes dentro del aula.</p> <p>Incluso se reflexionó respecto a los prejuicios que el docente tenía.</p> |  |
| <p>INSTRUMENTOS</p> | <p>PLANEACIÓN</p> | <p>INSTRUCCIÓN DIDÁCTICA</p> | <p>EVALUACIÓN</p> | |


| | | | | EVIDENCIAS |
|----------------------------------|--|---|--|--|
| <p>Grabaciones audiovisuales</p> | <p>Se planificó el rol del docente para cada uno de los momentos de las sesiones: moderador, motivador, guía, acompañante o generador de ambientes propicios.</p> <p>Se involucraron actividades que demandan organización y elaboración previa y detallada, tales como los juegos de rol, exposiciones orales, debates, cine foros y especialmente la implementación de las rutinas de pensamiento.</p> <p>Se generó un proceso de anticipación a las posibles preguntas por parte de los estudiantes para de esta manera lograr ser más específicos en las explicaciones e</p> | <p>Se hacía uso de preguntas constantes que generaban en el estudiante reflexión y profundización frente a los temas tratados.</p> <p>Se les brindó a los estudiantes tiempo apropiado para organizar y estructurar su pensamiento.</p> <p>No se pedían ni se aceptaban respuestas inmediatas a los interrogantes.</p> <p>Se incentivaba al estudiante a que produjera explicaciones, ejemplificaciones, relaciones e identificación de patrones dentro del tema.</p> <p>Se permitió al estudiante involucrar</p> | <p>Se evaluaron habilidades de pensamiento como la observación, la predicción, la indagación, la contrastación, la identificación y la explicación.</p> <p>Se generó un proceso de evaluación formativa a través de actividades como: la creación y narración de historias, la actuación de juegos de rol, la participación efectiva en debates y conversaciones, la indagación y explicación correcta de hechos reales, la interpretación de textos e imágenes.</p> <p>Se hizo uso de la habilidad oral como herramienta de evaluación constante,</p> | <div data-bbox="1457 367 1860 613" data-label="Image"> </div> <p>Link de actividades trabajadas con estudiantes</p> <p>https://youtu.be/gFDE5BeGVl8</p> |



| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>indicaciones dadas.</p> <p>Se consideraron los materiales necesarios para cada una de las actividades.</p> <p>Se tuvieron en cuenta actividades de diferente tipo para dinamizar las clases.</p> <p>Se incrementaron las actividades para trabajar la habilidad oral.</p> <p>Se consideraron los saberes previos de los estudiantes para la estructuración de las actividades.</p> <p>Algunas actividades institucionales, interfirieron en el óptimo desarrollo de las clases.</p> | <p>conocimientos adquiridos en su contexto socio cultural.</p> <p>Se hizo uso de preguntas potentes que generaran reflexión en el estudiante.</p> <p>Se utilizó el parafraseo como estrategia de confirmación de la información.</p> <p>A pesar de presentarse situaciones en donde los estudiantes solicitaban aclaración respecto a las instrucciones dadas, estas se redujeron en un gran porcentaje.</p> | <p>propiciando un ambiente colaborativo y de participación activa y autónoma de los estudiantes.</p> <p>Se generó un espacio reflexivo tanto individual como grupal respecto al desempeño en clase y su compromiso individual.</p> <p>Se omitió la evaluación como medio de represión dentro del aula.</p> <p>Se generaron conexiones lógicas y significativas entre el contexto y el</p> |    |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>conocimiento previo de los estudiantes, como estrategia para la creación de nuevo conocimiento.</p> <p>El proceso permitió al docente considerar y hacer uso de diferentes estrategias o elementos para lograr la visibilización del pensamiento de los estudiantes.</p> |  |
| DIMENSIÓN: APRENDIZAJE Categoría: Códigos Sociolingüísticos | | | | |
| INSTRUMENTOS | SUBCATEGORÍAS | | | |
| | CÓDIGOS ELABORADOS | CÓDIGOS RESTRINGIDOS | | |
| | | | | EVIDENCIAS |
| Grabaciones audiovisuales (Transcripciones) | <p>El docente demostró un dominio conceptual más amplio dentro de sus clases. No involucraba conceptos que correspondieran a otras áreas del saber.</p> <p>Los estudiantes generaron</p> | <p>Se identificó una gran influencia de la familia dentro del uso de vocabulario restringido por parte de los estudiantes.</p> <p>Se ve una reducción en el uso de vocabulario soez dentro del aula,</p> | | <p>Link de intervenciones de estudiantes</p> <p>https://youtu.be/0pJlchByNvo</p> |

| | <p>apropiación y uso de vocabulario elaborado durante momentos específicos de la clase.</p> <p>Se evidenció distinción entre el vocabulario utilizado por los estudiantes del sector rural y los del sector urbano.</p> <p>Los estudiantes del contexto urbano demostraron uso de un rango más amplio de vocabulario, referido a objetivos, alimentos y lugares de diversión que no se encuentran en el campo.</p> | <p>pero mantienen expresiones y vocabulario propio del contexto rural.</p> <p>Los estudiantes del contexto rural mostraron un mayor porcentaje de uso de vocabulario referente únicamente al contexto rural y al campo.</p> <p>Los estudiantes del contexto rural se referían siempre al mismo tipo de alimentos y de animales, los mismos con los que interactúan a diario.</p> | <p>Link de clase al inicio del proceso</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=FEbxaZus2w&t=758s</p> <p><i>P: “la sangre pa los males, dicen que sanan las personas, pero la muerte un animal” TP1</i></p> <p><i>P : a mí me da duro el valle de cauca y Casanare no me joda allí nos ponían a trabajar, allí estábamos muertos del calor y todo el mundo era ...” TP2</i></p> |
|--------------|--|--|---|
| Instrumentos | Códigos elaborados | Códigos restringidos | Evidencias |
| | <p>Se distinguió una diferencia de vocabulario entre los estudiantes del contexto rural y los del contexto urbano.</p> <p>Los estudiantes del contexto urbano hacían referencia a documentales, libros leídos y películas.</p> <p>Los estudiantes del contexto rural hacían referencia a experiencias e historias contadas por sus abuelos y</p> | <p>Se evidenció una fuerte influencia de la tradición oral del campo en el uso de vocabulario restringido.</p> <p>Estudiantes del sector rural demostraron la apropiación de nuevos códigos sin dejar de hacer uso de los propios de su contexto</p> <p>Se crearon diferentes ambientes que llevaran al uso adecuado del vocabulario y a respetar los turnos</p> |  |


| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Observación participante</p> | <p>padres.</p> <p>Los estudiantes del contexto rural hacían referencia a un solo tipo de programas de televisión: las novelas.</p> <p>Se permitieron oportunidades de trabajo cooperativo para apoyar el uso de códigos elaborados: como los juegos de rol</p> <p>Se permitió al estudiante, durante la planeación y ejecución de las actividades, intercambiar conocimientos de una manera natural y significativa que los lleva a ampliar su banco de vocabulario.</p> | <p>de participación. Se incrementó el trabajo colaborativo.</p> <p>Los estudiantes continuaron haciendo uso de dichos, refranes y sobre nombres para referirse a otros.</p> |  |
| <p>Categoría: Análisis del discurso</p> | | | |
| <p>INSTRUMENTOS</p> | <p style="text-align: center;">SUBCATEGORÍA</p> <p style="text-align: center;">PRAGMÁTICA DISCURSIVA</p> | | |
| | | | <p style="text-align: center;">EVIDENCIAS</p> |
| <p>Antes del proceso investigativo se les asignaba a los estudiantes</p> | | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Grabaciones audiovisuales (Transcripciones)</p> | <p>solamente exposiciones orales que no se retroalimentaban.</p> <p>El docente utilizaba un discurso que no generaba motivación ni participación.</p> <p>El nuevo discurso del docente permitió la participación activa de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes solían repetir frases que decían sus compañeros o el profesor</p> <p>Se evidenció la participación de estudiantes que anteriormente no lo hacían.</p> <p>Las exposiciones orales no tenían una estructura definida y eran interrumpidas en muchas ocasiones por el público, generando burla y distracción.</p> <p>Fueron evidentes los conocimientos heredados a través de la tradición oral y la manera como los contextos influenciaban su discurso.</p> <p>Los estudiantes hablaban acerca de temas como la brujería, la muerte y la religión, que hacen parte de sus experiencias.</p> <p>Utilizaban los temas de su interés en relatos y cuentos. Expresaban la manera como estos temas eran transmitidos a través de la tradición oral.</p> <p>El docente consideró los contextos lingüísticos, situacional y mental dentro de todo el proceso.</p> <p>El docente mostró interés por influir consciente e inconscientemente en el discurso emitido por los estudiantes. No se excluía vocabulario por el temor a la incompreensión por parte de los estudiantes, sino que más bien se permitió la ampliación de estos. Esto permitió, por ejemplo, que se generaran indagaciones y discusiones respecto a extranjerismos.</p> |  <p>https://youtu.be/C8wNxHAMkil</p> <p><i>P : “la sangre de Águila dicen que sirve para muchas cosas yo he escuchado” TP3</i></p> |
|--|--|--|

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | |  |
| <p>Observación participante</p> | <p>Se generaron discusiones en donde los estudiantes expresaban sus propias ideas, las contrastaban y se les llevaba a considerar otras opciones.</p> <p>Los estudiantes exteriorizaron rasgos de sus conocimientos previos tanto sociales como culturales.</p> <p>Demostraron orgullo por sus raíces y herencia campesina y utilizaban todos estos rasgos dentro del aula de clase durante las actividades que se trabajan.</p> <p>Los estudiantes expresaron problemáticas sociales y familiares, incluyéndolas dentro de sus participaciones. Temas como la violencia, el engaño, la infidelidad, el alcoholismo y la desarticulación familiar hicieron parte de las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>El proceso comunicativo se evidenció más productivo cuando se generaron estrategias que incentivaban el trabajo cooperativo.</p> <p>El docente hizo uso de preguntas como: ¿En qué estás en desacuerdo con el aporte de tu compañero? o ¿De qué otra manera podrías explicar lo que tu compañero ha dicho?, para fortalecer su proceso argumentativo.</p> |  <p><i>E: “tal vez le iba meter explosivos al paracaídas...” (risas) RPBI</i></p> <p><i>E: “yo creo que el señor no sabía el uso del paracaídas y habían pedido un paracaídas uno para caerse y otro para levantarse”</i></p> |

| | | |
|--|--|-------------|
| | <p>El uso de preguntas constantes motivaba la participación de los estudiantes.</p> <p>El uso de la pregunta ¿Qué te hace decir eso? generó un proceso reflexivo en los estudiantes que los llevaba a ser más específicos y detallados en sus ideas.</p> | <i>RPB2</i> |
|--|--|-------------|

| DIMENSIÓN: PENSAMIENTO Categoría: Paralelenguaje | | | |
|--|---|---|--|
| INSTRUMENTOS | SUBCATEGORÍAS | | |
| | TONO DE VOZ | FLUIDEZ VERBAL | |
| | | EVIDENCIAS | |
| Grabaciones audiovisuales | <p>El tono de voz de algunos estudiantes mejoró y era más alto cuando los estudiantes habían planeado sus intervenciones.</p> <p>Se brindó tiempo a los estudiantes para organizar y estructurar sus ideas. De esta manera sus participaciones eran más claras.</p> <p>Debido al tono de voz apropiado se redujeron las interrupciones de los otros solicitando aclaración.</p> <p>El docente mejoró su tono de voz, que inicialmente era alto y se podía interpretar como llamado de atención.</p> | <p>Inicialmente a los estudiantes se les dificultaba organizar un discurso fluido. Realizaban muchas repeticiones de palabras, presentaban silencios prolongados y algunos no lograban estructurar adecuadamente sus intervenciones.</p> <p>La fluidez se veía afectada mucho cuando se les pedía a los estudiantes hablar de temas de los cuales debían inferir o generar hipótesis.</p> <p>Se empezó a permitir un tiempo adecuado al estudiante para organizar y aclarar su pensamiento.</p> <p>Se observó una mejora en la fluidez verbal de las intervenciones de los estudiantes e incluso del docente.</p> |  |

| | | | |
|--------------------------|--|---|--|
| | | <p>Se presentaron intervenciones más prolongadas y estructuradas por parte de algunos estudiantes.</p> <p>A pesar de esto, hay estudiantes que todavía demuestran desinterés por participar activamente en clase</p> <p>La fluidez verbal se ve afectada por el comportamiento de algunos estudiantes oyentes quienes interfieren ocasionando risas y distracción en quienes están interviniendo de manera oral.</p> <p>El uso de actividades orales permitió la mejora de la fluidez verbal del docente, quién siempre tenía organizadas sus intervenciones.</p> | |
| Observación participante | <p>El tono de voz de algunos estudiantes no permitía entender claramente lo que decían.</p> <p>Se redujeron las solicitudes de repetición de información por parte de estudiantes que no escuchaban lo que decían otros.</p> | <p>El uso de las rutinas de pensamiento mejoró la fluidez verbal su estructura permite fácil adaptación a las necesidades de los objetivos planteados.</p> <p>El uso de las rutinas de pensamiento permitió complementar el trabajo de la habilidad oral con el de la</p> |  |

El tono de voz mejoró notablemente en algunos estudiantes que pertenecen al contexto rural.

Algunos estudiantes demostraron mayor seguridad al incrementar su tono de voz.

Se mejoraron las relaciones con estudiantes a quienes se les generaba burla inicialmente, porque no les entendían.

La intensidad del tono de voz del docente influye en la participación de los estudiantes. Cuando se modula y se generan inflexiones que permiten denotar diferentes estados de ánimo, la interacción se incrementa y se aumenta su interés.

escritura, porque generalmente se les pedía tomar nota en algunos momentos, así como generar escritos posteriores al uso de las rutinas.

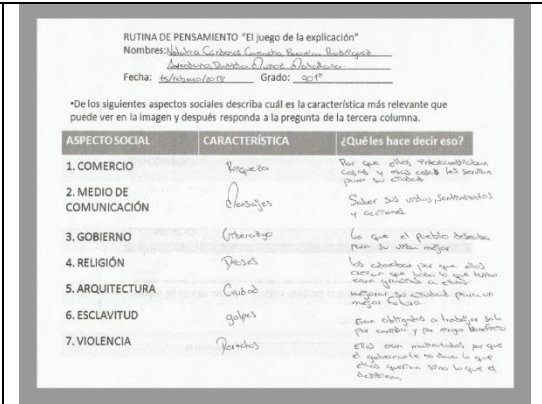
La estructura de las rutinas de pensamiento permitió generar momentos de reflexión individual para organizar el pensamiento. Esto ayudó a mejorar la fluidez verbal.

Al mejorar la fluidez verbal de la mayoría de los estudiantes se fortaleció el trabajo cooperativo.

Se presentaron aún situaciones en donde los estudiantes vacilaban al expresarse y generaban repetición de información escuchada previamente.

La fluidez verbal es afectada por las esporádicas interrupciones de pocos estudiantes mientras alguien más estaba hablando

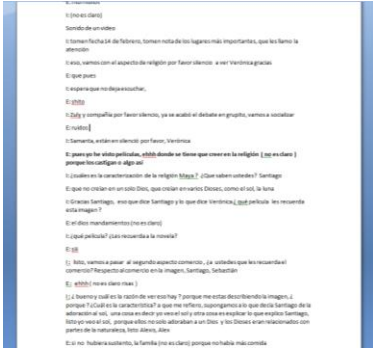
La estrategia de hacer preguntas en las sesiones y tratar de guiar el pensamiento del estudiante para recordar información, mejoró el



I: ¿qué es una coartada?

E: “emmm eso es,... ¿significa que hay muchas personas?” RPB3



| | | | |
|--|---|----------------------------------|---|
| | | proceso comunicativo en general. | |
| Categoría: Imagen Mental | | | |
| INSTRUMENTOS | SUBCATEGORÍA | | |
| | ELABORACIÓN DE EXPLICACIONES | | |
| | | | EVIDENCIAS |
| <p>Grabaciones audiovisuales (Transcripciones)</p> | <p>El uso de la pregunta ¿Qué te hace decir eso? generó en los estudiantes procesos de pensamiento que los llevaban a activar sus conocimientos previos, a generar relaciones entre ellos, a considerar otros puntos de vista y a realizar explicaciones más detalladas y contextualizadas, siempre con razones tanto formales como empíricas.</p> <p>Surgieron temas de interés para los estudiantes: la muerte y la religión logran dar fundamento a muchos de los pensamientos de los estudiantes.</p> <p>Se generó un proceso colaborativo de construcción de conocimiento entre docente y estudiantes porque más que ofrecer la información de primera mano se permitieron procesos de demostración, uso de información, interpretación, verificación y valoración de situaciones que pudieran servir como sustento para generar de los estudiantes sus propias explicaciones.</p> | |  |


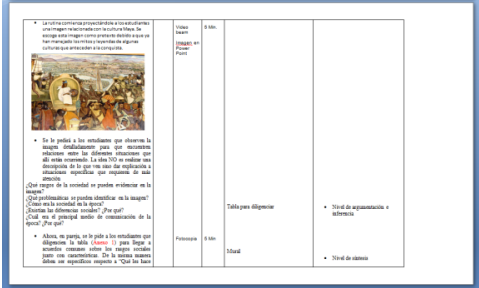




| Instrumentos | Elaboración de explicaciones | Evidencias |
|---------------------------------|---|--|
| <p>Observación participante</p> | <p>Algunos estudiantes lograron hablar con propiedad de temas que les son familiares tanto por experiencia personal como por herencia a través de la tradición oral.</p> <p>Los estudiantes expresaron experiencias relacionadas con temas como la muerte, la brujería, la violencia y en general hechos sobrenaturales, descritos a través de leyendas. Se expresaban libremente y con seguridad.</p> <p>Las rutinas de pensamiento permitieron generar una participación más amplia y espontánea por parte de los estudiantes. Incrementaron en gran medida el desarrollo de la interpretación y síntesis, pues llevaban a los estudiantes a demostrar, ejemplificar, discutir, considerar otras posibilidades, analizar y formular hipótesis.</p> <p>Las rutinas permitieron una fácil adaptación a las necesidades de cada grupo y a los objetivos propuestos para cada sesión donde se trabajen.</p> <p>La rutina de pensamiento “el juego de la explicación” generó en los estudiantes explicaciones variadas debido al uso de imágenes y fragmentos de textos.</p> <p>Se evidenció interés en los estudiantes cuando los temas eran propuestos por ellos mismos.</p> |    |


Tabla 6 Rejilla de análisis – Docente aula multigrado



| Docente: Zuly Delgado Santana. Aula multigrado con estudiantes de transición a tercero. | Dimensión: Aprendizaje. Categoría: análisis del discurso. | |
|--|---|--|
| INSTRUMENTO | Subcategoría. | |
| | Pragmática discursiva | evidencias |
| Grabaciones audiovisuales | <p>El discurso de la docente motivó a los estudiantes a formular preguntas o manifiesten su opinión, se ejemplifica o hace aclaraciones tomando elementos del contexto de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes no estaban acostumbrados a participar, se interrumpían constantemente, hacían comentarios que no tenían que ver con el tema o no participaban, muchos de ellos al no sentirse a gusto en la actividad, se dedicaban a hacer otras actividades que generaban indisciplina en clase.</p> <p>No respetaban el uso de la palabra por parte de otros compañeros y al pedir un comentario sobre lo escuchado, era evidente que no había puesto atención a sus compañeros.</p> <p>Gestos que reflejan timidez por parte de los estudiantes como lo es el taparse la cara para hablar, tener risa nerviosa balancearse o pegarse a la pared cuando emitían una opinión.</p> <p>Con la aplicación de las diferentes actividades centradas en el desarrollo de la comprensión oral ellos empezaron a interesarse por escuchar a sus compañeros, con intervenciones más coherentes y más amplias.</p> <p>La clase es orientada por medio de preguntas que los mismos estudiantes empiezan a resolver y la docente orienta la discusión hacia el objetivo de la clase.</p> <p>Las actividades más empleadas en el aula fueron orientadas al desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes: exposiciones cortas, construcción de cuentos colectivos, análisis de enunciados y de imágenes, rutinas de pensamiento tales como “veo, pienso y me pregunto” y “el juego de la explicación”</p> | <p>Link de evidencias.</p> <p>https://youtu.be/gWpYBHKYh-8</p>  |

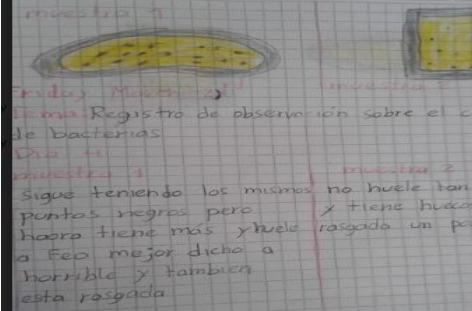

| instrumento | Pragmática discursiva | Evidencias. |
|---------------------------|---|---|
| Observación participante. | <p>Uso de expresiones soeces o insultos para responder a un problema o expresar su desacuerdo.</p> <p>Problemas de convivencia relacionados con la agresividad de los estudiantes, causada por malinterpretación de mensajes, muchos niños estaban a la defensiva frente a los comentarios que algún compañero pudiera manifestar para ofenderlo.</p> <p>El discurso manejado por los estudiantes es muy restringido a expresiones, como dichos y palabras de su argot popular.</p> <p>Al pedirles opiniones propias, estas estaban muy ligadas a pronunciar únicamente palabras, o frases con poca coherencia, era muy frecuente que muchos estudiantes repitieran la misma opinión de sus compañeros.</p> <p>Al exponer leían todo del material de apoyo, no tenían una opinión sobre la información presentada, Se abordó la exposición de otra manera, se les empezó a pedir trabajos sin texto.</p> <p>Por otra parte, en espacios como los descansos se puede evidenciar cada vez de manera más frecuente, que los estudiantes escuchan más a sus compañeros y piden explicaciones antes de emitir un juicio de valor, iniciar una discusión o agredirse físicamente.</p> <p>Actualmente es muy frecuente que los estudiantes pidan explicaciones o aclaraciones a sus compañeros cuando no entienden un mensaje o cuando no quedó claro parte de este.</p> <p>También es común que antes de realizar una exposición, en espacios como el descanso, lo estudiantes ensayen lo que van a decir con otros compañeros.</p> |  |

| Docente Zuly Delgado Santana. Aula multigrado con estudiantes de transición a tercero. | Dimensión: Aprendizaje. Categoría: códigos lingüísticos. | | |
|---|---|--|--|
| INSTRUMENTO | Subcategoría. | | |
| | Códigos elaborados | códigos restringidos. | evidencias |
| | Grabaciones audiovisuales | <p>La docente tiene un dominio conceptual amplio del tema a trabajar para que pueda motivar de manera adecuada a los estudiantes, responder sus preguntas y explicar de manera clara para que los estudiantes puedan incorporar los códigos elaborados.</p> | <p>Es frecuente en los estudiantes el uso de términos exclusivos del contexto rural o el mal uso de las palabras debido a que es una práctica propia en el contexto.</p> <p>La mayoría hace uso de dichos o refranes cuando se les pide un comentario sobre determinado tema.</p> <p>Es frecuente, en especial en los niños de transición y primero, el hacer comentarios que no tienen relación directa con el tema que se está trabajando.</p> <p>A algunos estudiantes les costaba formular preguntas completas, es decir con una estructura gramatical adecuada.</p> <p>Repetición de comentarios.</p> <p>Se expresan con frases muy simples o inacabadas.</p> <p>Es común que respondan a una pregunta que requiere argumentación con un sí, o un no.</p> |
| instrumento | Códigos elaborados | Códigos restringidos | evidencias |
| Observación participante. | <p>La terminología o expresiones nuevas que la docente incorpore al aula son previamente contextualizadas y ejemplificadas, para que sea más significativo para los</p> | <p>El trabajo grupal ha contribuido a que los estudiantes que les costaba expresarse, hayan mejorado su comunicación con sus pares, dado que estos constantemente les pedían aclaraciones sobre lo que está diciendo, o le corrigen la manera de expresarse.</p> <p>A muchos de los estudiantes que se les dificultaba expresar sus ideas de forma clara les ha ayudado el hacer</p> |  |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>estudiantes y puedan incorporarlo más fácilmente a su lenguaje cotidiano. El trabajo colaborativo fue fundamental dado que los estudiantes de grados superiores contribuyeron en la incorporación de nuevas expresiones formales y el uso de una mejor estructura gramatical, también se favorece el desarrollo de la comprensión oral al reconocer la importancia de la escucha para cumplir con un objetivo grupal.</p> <p>El ambiente de aprendizaje jugó un papel fundamental en la incorporación de códigos elaborados, porque si el tema trabajado con los estudiantes, o el material que se emplea no es llamativo, la noción que se busca enseñar no queda clara.</p> | <p>socializaciones de su trabajo en pequeños grupos, de esta manera hacen mejor uso del lenguaje. La docente tuvo en cuenta el contexto lingüístico de cada uno de los estudiantes para poder materializar las actividades pertinentes que lleven a la incorporación de códigos elaborados y por ende una mejor expresión oral.</p> <p>Los estudiantes que se expresan haciendo uso de códigos restringidos de manera oral, también presentan bastante dificultad para expresarse de manera escrita y gráfica, por tal motivo de manera transversal se han aplicado diversas estrategias lúdicas encaminadas al desarrollo de la oralidad y sobre todo de la comprensión oral.</p> <p>Con los estudiantes que hacen uso exclusivamente de códigos restringidos se hace necesario socializar con las madres y padres de familia algunas estrategias de trabajo en casa para que se fortalezca su expresión oral, pues al indagar por la relación familiar de estos estudiantes se pudo evidenciar que el diálogo en su casa es muy restringido, por ende, es fundamental fortalecer la comunicación. Es frecuente el lenguaje restringido en los estudiantes propios del contexto rural que en los estudiantes que provienen del contexto urbano, pues estos últimos tienen un lenguaje más amplio y expresivo.</p> | <p>“Es que el bicarbonato inflo la bomba y salió como gas y eso inflo la bomba.” RPP4 1</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| <p>Docente Zuly Delgado Santana. Aula multigrado con estudiantes de transición a tercero.</p> | <p>Dimensión: Pensamiento. Categoría: Imagen mental.</p> | |
| <p>INSTRUMENTO</p> | <p>Subcategoría.</p> | |
| | <p>Elaboración de explicaciones</p> | <p>evidencias</p> |
| <p>Grabaciones audiovisuales</p> | <p>Al inicio del trabajo investigativo muchos estudiantes no participaban en los ejercicios que implicaban argumentar o formular una hipótesis, principalmente los de grado transición y primero, luego iniciaron con intervenciones que en su mayoría no tenían relación directa con el tema, pero poco a poco han ido mejorando en la construcción de argumentos.</p> <p>Se observa un cambio positivo en cuanto a la profundidad, coherencia y pertinencia de los comentarios independiente del grado de escolaridad. Las socializaciones de sus trabajos han contribuido a que los estudiantes se motiven a consultar y a preparar de mejor manera sus participaciones, en muchos trabajos ellos escogían el personaje o sub tema a trabajar.</p> <p>La rutina de pensamiento “el juego de la explicación” ha sido de gran ayuda porque permite integrar a todos los grados en torno a una temática, además permite indagar a profundidad para conocer el presaberes de los estudiantes y establecer un punto de partida más significativo para los estudiantes, el grado de explicaciones que ellos dan se ha ampliado, ahora argumentan más y debaten entre ellos los hallazgos y evidencias.</p> |  <p>Fecha: Mayo 2 Actividad: rutina de pensamiento el juego de la explicación. Participante: estudiantes de transición a tercero.</p> <p>Audio 5. I. vamos a pensar la pregunta que les voy a hacer, la pregunta... Carlitos, la pregunta es ¿por qué es importante escuchar? Primero lo vamos a pensar. ¿por qué es importante escuchar? Primero qué hacemos: pensamos. ¿Faber estás pensando? Para pensar yo requiero estar en silencio, no gritando, ni haciendo otras cosas. Eh... Juan Diego: ¿por qué será importante pensar? E: (no se escucha con claridad) I. ¿por qué? Más duro. E: porque podemos entender las cosas I: porque podemos entender las cosas, muy bien. ¿por qué será importante escuchar? E: porque <u>si</u> escucháramos no podríamos escuchar y lo que nos mandaran a un mandado no lo podríamos hacer porque no escuchamos. I: ¿será que los niños que aquí no están escuchando acá harán las cosas bien? E: nooo.</p> <p><i>“nos podemos enfermar porque si no nos bañamos las manos pueden quedar bacterias y nos da gripa”RPP21</i></p> |
| <p>Observación participante.</p> | <p>El discurso se ha vuelto más amplio, actualmente tienen más tiempo para participar y desarrollar tanto la comprensión oral como la expresión oral, su nivel argumentativo aumentó al igual que la formulación de hipótesis, han empezado a establecer relaciones entre lo aprendido previamente con nuevas situaciones, esto lleva a visibilizar su pensamiento de una manera más clara y estructurada.</p> | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | |  <p><i>“Yo hice este sistema solar con ayuda de mi mamá, ella le hizo los papelitos con los nombres y yo solito hice el resto de trabajo, aquí están los planetas, las estrellas, el sol, los cometas son estos con lana”RPP31</i></p> | |
| <p>Docente Zuly Delgado Santana. Aula multigrado con estudiantes de transición a tercero.</p> | <p>Dimensión: Pensamiento. Categoría: Paralenguaje.</p> | | |
| INSTRUMENTO | Subcategorías. | | |
| | Tono de voz fluidez verbal | evidencias | |
| Grabaciones audiovisuales | <p>Los estudiantes no manejan un tono de voz adecuado al contexto.</p> <p>La docente usa diferentes tipos de entonación en especial durante la lectura de historias.</p> | <p>Se dificultaba emitir opiniones o hacer exposiciones cortas usando lenguaje fluido; sin muletillas, omisiones o leer del recurso visual.</p> <p>Se expresan de forma más fluida, tomándose primero un tiempo para planear y estructurar lo que van a decir, haciendo uso del lenguaje escrito o de dibujos.</p> |  <p><i>“porque si no escucháramos no podríamos escuchar y lo que nos mandaran a un mandado no lo podríamos hacer porque no escuchamos.” RPP11</i> <i>E: porque al le daban miedo cuando pequeño las ovejas, porque las ovejas jugaban, lo cogieron y como pelota estaban jugando y por eso el ...tenía miedo UDP2</i></p> |

| | | | |
|---------------------------|---|--|---|
| Notas de campo | Es frecuente que el tono de voz de los estudiantes varíe de acuerdo a la motivación o afinidad que estos sientan por el tema. | Se evidencia mayor fluidez verbal, los cuadernos de los estudiantes se han convertido en un instrumento en el cual ellos esquematizan a su manera y desde sus lógicas de pensamiento las ideas que posteriormente se socializaban, esto les dio mayor seguridad y apropiación sobre el tema. |  |
| Observación participante. | Como docente es fundamental realizar un trabajo continuo para que los estudiantes desarrollen un tono de voz adecuado y la confianza suficiente para expresarse de manera efectiva. | El trabajo con padres de familia es fundamental para el desarrollo de códigos elaborados, pues muchos estudiantes no tienen una comunicación fuerte en casa y tienen pocos espacios de socialización con sus padres, |  |

8.2. Categoría Emergente.

Durante el proceso de recolección de información y su posterior análisis se identificó la escucha activa como una subcategoría emergente, debido a que era un rasgo que se hallaba presente en diferentes momentos dentro de las dimensiones, pero no se había considerado inicialmente para ser analizada.

La escucha activa es un rasgo que se tiene en cuenta dentro de temas como “la comunicación emocional” (Gutierrez, s.f.) y “la comunicación empática” (Ortiz, 2007). Según este último, esta característica de escucha activa es un rasgo fundamental dentro del proceso comunicativo porque implica que la persona que escucha demuestra “un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje”. (p.13)., entendiendo el “esfuerzo” como el interés de interactuar realmente con el otro.


Al respecto, Gutiérrez (s.f.) quien la define también como “escucha dinámica”, la denomina como una “técnica que consiste en que el docente muestra una total implicación en lo que el alumno dice”. (p.16).

Los rasgos ya mencionados denotan el interés total y respecto por el otro. Esto se da no desde cualquiera de los actores que intervienen en el proceso y así quién escucha logra identificar y demostrar a quién está hablando interés no solamente por lo que dice, sino por el grado de afectación que llega a tener respecto al tema tratado. La escucha activa permite que se fortalezcan las relaciones, pues por medio de ella se muestra un respeto y conocimiento mutuo que genera empatía y permite fortalecer los momentos de intercambio de información, más aún en el contexto educativo donde la confianza y empatía son tan importantes. Esta se hace evidente por rasgos del paralenguaje, por estrategias como el

parafraseo y las contra preguntas que surjan cuando realmente quién escucha lo hace integralmente.

Tabla 7 Rejilla de análisis sub-categoría emergente

| | | |
|---|--|--|
| <p>Docente Zuly Delgado Santana. Aula multigrado con estudiantes de transición a tercero.</p> | <p>Subcategoría emergente Escucha activa.</p> | |
| <p>INSTRUMENTO</p> | <p>Evidencias</p> | |
| <p>Grabaciones audiovisuales</p> | <p>Algunos estudiantes en el afán de opinar, no escuchaban la instrucción o la pregunta de la docente, cuando ya estaban levantando la mano.</p> <p>Se presentaban dificultades de convivencia causadas por la mala interpretación de algún mensaje.</p> <p>El trabajo grupal mejoro la escucha de los estudiantes para la consecución de un objetivo.</p> | <p>E: - silencio-</p> <p>I: ¿qué palabra?</p> <p>E: rana</p> <p>I: rana y ¿por qué te gusto esa palabra?</p> <p>E: porque... porque...</p> <p>E: salta (intervención de otro estudiante)</p> <p>I: Nicolás: ¿quién está participando? ¿tu o ella? Respeta el uso de la palabra entonces.</p> |
| <p>Docente: Rodrigo Antonio Garzón Rojas Grado 901</p> | <p>Subcategoría emergente: Escucha activa.</p> | |
| <p>INSTRUMENTO</p> | <p>Evidencias</p> | |
| <p>Grabaciones audiovisuales</p> | <p>Inicialmente no se consideraba la empatía como un rasgo importante dentro de la comunicación.</p> <p>Se presentaron repetidas interrupciones por parte de estudiantes que dificultaban las participaciones de otros.</p> <p>Dependiendo de la organización del salón se influyó en la presencia o ausencia de rasgos de la escucha activa.</p> <p>Debido al gran número de estudiantes se</p> | <p><i>I: "pero miren la asociación que hace Jenny, de manera correcta y acertaste, ¡muy bien!" RPB3</i></p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>dificultó generar estrategias para identificar rasgos de la escucha activa a través del significado del paralenguaje.</p> <p>Se utilizó el parafraseo como estrategia para confirmar lo dicho por los estudiantes.</p> <p>Los docentes mejoraron la escucha con los estudiantes, para ello fue fundamental el trabajo colaborativo entre pares, pues al analizar el video del compañero se identificaban las falencias y se trabajaba conjuntamente para mejorar los aspectos negativos identificados.</p> <p>Además, ahora se logra visibilizar de mejor manera el pensamiento de los estudiantes, identificando fácilmente los aspectos que se deben reforzar con ellos, los temas de interés y las metodologías de trabajo que más logran desarrollar su comprensión.</p> |  |
|--|---|---|

8.3 Análisis de los resultados.

8.3.1 La práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta que la unidad de análisis de esta investigación son las prácticas pedagógicas de los docentes, se consideraron las dimensiones, categorías y subcategorías a analizar, para que a través de ellas se lograra identificar y evidenciar los cambios surgidos y así poder cumplir el objetivo general: Transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer la comprensión oral en los estudiantes de la IEM Rural Río Frio de Zipaquirá.

El aspecto más importante identificado en estas prácticas pedagógicas fue la reflexión, aspecto necesario para hacer pausas en el proceso y así analizar lo programado y lo implementado y considerar los aspectos que surgieron en cada una de las sesiones para planear nuevamente y hacer nuevas intervenciones de manera acertada que permitieran mejorar gradualmente. Estos momentos de reflexión se presentaban, antes, durante y posterior al trabajo de cada sesión. Los docentes investigadores constantemente generaban procesos meta cognitivos relacionados con la manera como llevaban a cabo su clase, la

manera como permitían la participación de los estudiantes, la pertinencia de las actividades desarrolladas y la conveniencia de los materiales utilizados.

Un segundo aspecto reconocido a través del proceso investigativo fue el desempeño propio de la labor dentro del aula de clase de cada uno de los docentes investigadores, quienes se caracterizaban por trabajar de una manera tradicional, en donde se daba énfasis a las temáticas, los estudiantes permanecían organizados de manera lineal y esa organización nunca era modificada. No se consideraba el aula como un ambiente de aprendizaje para el mismo docente y por lo tanto no se contemplaba la posibilidad de escuchar al estudiante y conocer sus diferentes realidades. A través del proceso investigativo los rasgos mencionados comenzaron a presentar variaciones y mejoras respecto teniendo en cuenta las características y exigencias de cada contexto. La organización del aula cambió y se organizaban en pequeños grupos, en círculo o en forma de “U”, dependiendo la actividad a desarrollar. Además, se entendió que el aula no es un solo espacio físico y se tuvieron en cuenta otro tipo de espacios exteriores y zonas abiertas como los jardines, donde se dieron procesos comunicativos diferentes y la interacción se llevó a cabo de manera más cordial.

Un tercer aspecto que se modificó fue el rol de los docentes, quienes al inicio intervenían en un porcentaje mucho mayor que el de los estudiantes. Esto permitía ver una jerarquización interna que llegaba a interferir con el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este cambio llevó a incrementar las participaciones e intervenciones de los estudiantes, permitiéndoles reconocerse agentes activos del proceso. Así el docente pasó de ser un proveedor de información a un facilitador y motivador para que el estudiante construyera su propio conocimiento.

Finalmente, los docentes se permitieron conocer cada uno de los contextos de los estudiantes; el lingüístico, el situacional y el mental dando cabida a la responsabilidad social de la cual la escuela debe dar razón. Debido a que esta relación se da entre seres humanos, no es posible separar lo inherente de la persona, por tanto fue importante para cada docente investigador indagar acerca de las condiciones de vida de los estudiantes, sus familias, creencias, miedos, sueños y expectativas.

Así como el docente debe demostrar dominio de su área de conocimiento, así mismo debe manifestar interés y comprensión de sus estudiantes. Con respecto a lo anterior, los docentes investigadores se han apropiado de saberes necesarios de su profesión, tal es el caso del saber pedagógico, como eje articulador de los saberes tanto teóricos como prácticos que logran homogenizar y dar sentido a lo evidenciado dentro del aula.

A lo largo de todo el proceso investigativo los docentes investigadores buscaron, en cierta medida, recobrar el aspecto humano dentro de la práctica pedagógica y de todo el proceso educativo. Además, aportando a una práctica pedagógica que busque el bienestar y crecimiento integral del ser humano desde todas sus dimensiones, pues solamente así se pueden generar espacios de crecimiento colectivo, ayuda mutua e interés por el ser humano, situaciones que permitan reconocer a la escuela como espacio generador y creador de cambio social.

8.3.2 Dimensión de Enseñanza. Durante el proceso de análisis de la información, contrastada a partir del desarrollo individual de las rejillas de análisis expuestas

anteriormente, se lograron evidenciar situaciones y patrones que se presentaban anteriormente en las aulas de los docentes investigadores y que gracias a la captura de información y su posterior sistematización generaron los siguientes apartes, donde se da cuenta de los cambios, centrados en la categoría de análisis: conocimiento didáctico del contenido y sus respectivas subcategorías.

8.3.2.1 Conocimiento Didáctico del contenido. Dentro de esta categoría se cambió la noción que se tenía de la didáctica, como actividad lúdica para llevar el conocimiento al estudiante. Los docentes iniciaron un proceso de adaptación del saber disciplinar para convertir en “enseñable” aquello que se pretendía que fuera comprendido por el estudiante. Este proceso requirió de un cambio de mentalidad de los docentes pues se involucraron actividades que nunca se utilizaban y se dio paso a la experimentación de herramientas que permitieran identificar los diferentes estilos de aprendizaje, así como a un proceso de relación con otras áreas de conocimiento. En el caso de aula multigrado los estudiantes experimentaron la manipulación directa de diferentes insectos para llegar a identificar rasgos propios de sus hábitat y poder adaptar se conocimiento en diferentes historias. Por su parte, el aula de básica, generó indagación y experimentación respecto a procesos de elaboración de materiales, como plastilina casera, que luego fue utilizada para la elaboración en bulto de los personajes de sus propias historias.

Durante este proceso se permitió la adaptación de espacios necesarios para implementar estrategias que llevaran al estudiante a generar su propio conocimiento y a visibilizar su pensamiento. Esto será más evidente en los próximos acápite donde se hará referencia a los hallazgos en los procesos de planeación, instrucción didáctica y evaluación.

8.3.2.1.1 *Planeación*. Esta subcategoría tenida en cuenta dentro del CDC es un aspecto fundamental dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje pues es el instrumento donde se materializan los pensamientos, objetivos y estrategias del docente. La planeación es denominada por Cassany et al. (2003) como “programación de aula” y la define como *“la propuesta fragmentada en unidades de trabajo y temporizada, que tiene en cuenta todos los elementos necesarios para la intervención directa en el aula”*. (p. 69).

En el proceso de planeación de esta investigación se encontró que los docentes investigadores las enfocaban hacia el conocimiento disciplinar, por lo tanto, tomaban las temáticas como eje principal. Esto generaba que en el caso de preescolar y primaria de la sede de San Isidro, cuya aula es multigrado, se presentara desarticulación y fragmentación porque al igual que en la sede principal, con el nivel de básica, la importancia giraba en torno al cumplimiento de temáticas, por lo que se llevaba a cabo de manera tradicional, donde se priorizaba la repetición infructuosa de información sobre la comprensión. Sumado lo anterior al hecho de generar planeaciones muy generales, sin detalles relevantes, sin tiempos establecidos y sin objetivos claros; dando posibilidad a la improvisación.

La implementación de las unidades de comprensión, propuestas por el marco de la EpC, generó mayor conciencia respecto a la importancia del proceso de planeación, que constituye una carta de navegación para la labor dentro del aula, pues debe permitir los cambios necesarios y los requerimientos de cada uno de los grupos de estudiantes dado que la planeación no puede ser un programa estático o inalterable en el tiempo.

Las unidades de comprensión se estructuraron con objetivos claros a desarrollar procesos de comprensión en los estudiantes. Durante su elaboración se permitió considerar detalladamente los objetivos que se pretendían en cada una de las sesiones debido a su estructura: Hilos conductores, tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua (Perkins, 2001), estableciendo tiempos adecuados y teniendo en cuenta los contextos situacional, mental y lingüístico de los estudiantes con el fin de identificar necesidades y rasgos propios que debían considerarse para poder generar estrategias de trabajo significativo para los estudiantes. Dentro del contexto situacional se tuvieron en cuenta temáticas relacionadas con los estudiantes; tales como el comercio y las actividades agropecuarias, que eran representadas en textos escritos y orales y de la misma manera se aprovecharon lugares que se pueden considerar espacios de aprendizaje y que nunca se había hecho, por ejemplo, la representación de situaciones en el río y alrededores del colegio. Este aspecto se vio afectado por momentos cuando algunos estudiantes manifestaron su asistencia al colegio sin haber tomado ningún alimento lo que obligaba al docente a implementar acciones o modificar la manera del desarrollo de las sesiones.

Respecto al contexto lingüístico, nunca se obvió lo que el estudiante debía saber y por el contrario se implementaron actividades que permitieron que él ampliara su conocimiento frente al mundo, para que, de esa manera, incrementara su banco de vocabulario que permitió dar paso a participaciones más amplias y estructuradas.

Finalmente, el contexto mental se tuvo en consideración, en la medida que las temáticas a desarrollar fueron sugeridas por los mismos estudiantes, quienes a través de sus intervenciones expresaban sus intereses y propias experiencias. En este sentido, la tradición

oral fue una herramienta fundamental ya que permitió compartir vivencias y creencias familiares y personales, adquiridas a través del tiempo.

Las unidades de comprensión generaron diferentes actividades de anticipación frente a las posibles dudas que surgían de los estudiantes. Esto llevó a considerar anticipadamente las modificaciones que se pudieran presentar porque solamente mediante la interacción directa dentro del aula que se podían identificar estos factores. Cuando una actividad era significativa y generaba la participación masiva de los estudiantes se permitía su profundización y análisis más amplio. Este tipo de programación llevó a los docentes a escuchar atentamente a los estudiantes para identificar información importante que pudiera ser tenida en cuenta dentro de cada sesión y esto se fortaleció con las preguntas oportunas que los docentes hacían o la manera como parafraseaban en busca de confirmación y aclaraciones de lo dicho por ellos.

Las unidades de comprensión generaron un ambiente más propicio durante el desarrollo de las clases porque fomentaron la motivación en los estudiantes, lo que ocasionó una mejora en las dinámicas de la clase; especialmente cuando se trabajaba con los grados de preescolar y primaria en la sede de San Isidro, al sentirse incluidos de manera importante dentro de la clase. De la misma manera, al considerar durante la planeación diferentes tipos de actividades, de mayor dinamismo y más participación por parte de los estudiantes, estos se empoderaron y generaron responsabilidad frente al desarrollo de su proceso académico. Respecto a esto, en el grado de básica se planearon muestras teatrales que evidenciaron rasgos propios de los estudiantes y sus familias, juegos de rol donde se pedía a los estudiantes improvisar situaciones con algunas características específicas, debates estructurados donde los estudiantes tenían roles definidos y en donde debían

planear previamente sus intervenciones, cine foros que eran dirigidos a discusiones respecto a las problemáticas presentadas en ellas y rutinas de pensamiento que permitieron compartir experiencias, historias y anécdotas personales.

Finalmente, la estructuración de las unidades de comprensión se enfocaba en el cumplimiento de las metas de comprensión propuestas para las diferentes sesiones y hacia el desarrollo de habilidades más complejas del pensamiento que los llevara a un proceso de comprensión. Habilidades como la asociación, la explicación, la clasificación, el análisis, la conexión y la síntesis se impusieron notablemente sobre la tradicional memorización y replica de información, esto influyó notablemente sobre la comprensión oral de manera que los estudiantes reconocen y aplican dichas habilidades en otras áreas e incluso, se ve reflejado en la formulación de preguntas más profundas y mejor elaboradas

8.3.2.1.2 Instrucción didáctica. El término de instrucción didáctica fue tomado de Perkins (2001) quien además señala rasgos importantes que toda instrucción dada en el aula por parte de los maestros debe tener; entre ellos resalta: la claridad informativa, la realimentación informativa y la motivación.

Esta categoría permitió llevar a la práctica toda la elaboración y consideraciones previas. De hecho, llegó a ser la más exigente porque los docentes investigadores, quienes habían desarrollado sus prácticas pedagógicas de manera diferente, debieron implementar, analizar, adaptar y reflexionar acerca de la nueva propuesta para llevar a cabo todo el plan propuesto desde las unidades de comprensión.

Anteriormente, las instrucciones brindadas se hacían de manera general, con los estudiantes de aula multigrado. En el caso de los estudiantes de básica, no se hacían aclaraciones de las dudas y se obviaba la comprensión inmediata por parte de ellos. Teniendo en cuenta lo establecido anteriormente, se dio paso a la claridad informativa en todas las instrucciones dadas. Así como se planeó cada momento de las sesiones, también se planearon las intervenciones de los docentes investigadores lo que desvaneció cualquier intento de improvisación. Los docentes investigadores se anticiparon a las intervenciones de los estudiantes y así mismo estructuraron sus aclaraciones al respecto. Siempre dispusieron de las preguntas orientadoras que se hacían en cada uno de los momentos, buscando enfocar la atención de los estudiantes hacia el desarrollo de las metas de comprensión. Todas las instrucciones dadas permitieron un acercamiento hacia los diferentes estilos de aprendizaje, porque las actividades planteadas se flexibilizaron en la medida que el mismo estudiante decidía la manera como organizaba sus ideas; esto podía ser de manera escrita, por medio de mapas mentales, cuadros explicativos e incluso imágenes. Esto generó que las aulas pasaran de la enseñanza magistral a un estilo de aula reflexiva y participativa donde el estudiante hacía parte activa del proceso.

Por otro lado, se llevó a los docentes a convertirse en ávidos escuchas de sus estudiantes para así poder ser acertados en sus interpretaciones y explicaciones y llegar a proveer retroalimentación de manera oportuna y eficiente. Este proceso se llevó de manera directa en cada una de las sesiones, donde de manera oral, se les reconocía a los estudiantes los aportes valiosos e interesantes, así como se le invitaba a reflexionar respecto al desempeño demostrado.

Anteriormente, no se consideraba la estructuración y organización previa de las instrucciones dadas a los estudiantes, para que fueran claras y no dieran paso a la tergiversación o a las ambigüedades. Por medio de las transcripciones hechas a las grabaciones audiovisuales, se evidenció una amplia reducción de las solicitudes de aclaración por parte de los estudiantes respecto a las actividades a desarrollar, lo que permitió la mejora de la disciplina y el desarrollo general de la clase. Así mismo, los estudiantes se empoderaron de su rol dentro del aula y ellos mismo ofrecieron aclaraciones a sus compañeros cuando las requirieron, sin limitarse a las explicaciones dadas por parte de los docentes.

Así mismo, se estructuraron espacios de aprendizaje cooperativo, no solamente entre estudiantes, sino con el docente, a través de la creación de un ambiente en el que no existía la jerarquización y más bien primaron las relaciones horizontales entre estudiantes y docentes, llevando a los primeros a reconocer al docente como un ser en proceso de aprendizaje constante y no como poseedor de un conocimiento absoluto. Esto también llevó a que el estudiante realizara apropiación del conocimiento de manera significativa al convertirse él mismo en constructor de este.

El trabajo de esta categoría llevó además a modificar el rol del docente, tanto con los estudiantes de aula multigrado como con los de básica. Los docentes debieron pasar de ser “dispensadores de información” a ser motivadores y creadores de condiciones que llevaran a los estudiantes a descubrir y crear su propio conocimiento. De esta manera se mejoraron diferentes rasgos del trabajo dentro de las aulas: la motivación, el trabajo cooperativo y la colaboración porque se llevó a los estudiantes a reconocer su gran responsabilidad dentro de su proceso formativo.

En último lugar, vale la pena resaltar el incremento en la participación activa, en muchos casos de manera autónoma, por parte de los estudiantes durante las sesiones desarrolladas. El uso de instrucciones claras generó momentos de diálogo más efectivos y participativos, sumados al hecho de promover espacios y momentos de reflexión individual, que les permitieron organizar y aclarar su pensamiento para generar intervenciones enriquecedoras y pertinentes para la clase. En el caso de las dos aulas, se presentaron casos incluso de estudiantes cuyas participaciones eran esporádicas y se logró un incremento en ellas y un dinamismo constante que logró dar cuenta de procesos de pensamiento como la generación de explicaciones, la síntesis, la ejemplificación y la categorización a través de la conexión lógica de los saberes previos con la nueva información. Los estudiantes participaron de tal manera que demostraron la pérdida de miedo y prejuicios debido a las burlas y comentarios que se presentaban al inicio del proceso de investigación.

8.3.2.1.3 Evaluación. Considerando este proceso evaluativo como una oportunidad para identificar rasgos sobre los cambios que han tenido los estudiantes en cuanto al desarrollo de la comprensión oral, así como una manera de incluir de manera activa al estudiante en su propio proceso, se resaltan ciertos aspectos fundamentales como la reflexión y la motivación para conseguir el objetivo final. Durante este proceso se deben generar momentos de autoevaluación que lleven tanto a estudiantes como docentes a pensar su propio desempeño para generar cambios y mejoras en él.

Esta categoría logró dar cuenta de un cambio en la manera como se consideraba y se llevaba a cabo el proceso evaluativo dentro del aula. Tanto en el aula multigrado como en

la de básica, la evaluación se consideraba solo como un requisito cuantitativo que pretendía dar cuenta de la consecución de unos logros, pero realmente se evaluaba la memorización de los estudiantes, más que de un proceso de comprensión. Por lo tanto, esto llevaba a que la evaluación se presentara en momentos mínimos y específicos que podían llegar a generar nerviosismo en los estudiantes. Por el contrario, al implementar la valoración continua se evaluó de diferentes formas donde se tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje y se daba retroalimentación constante lo que redujo factores que influyeran negativamente en el proceso.

Con la implementación de la valoración continua como parte del proceso formativo, se tuvo en cuenta de manera permanente la expresión oral tanto de estudiantes como de docentes investigadores. Para tal fin, se apropiaron estrategias como brindar tiempo a los estudiantes para estructurar sus ideas, de manera gráfica o escrita, y así poder expresar con mayor claridad su pensamiento. Además, en el aula de básica se utilizó el parafraseo como estrategia de refuerzo y confirmación de lo expresado; lo que permitió ampliar las explicaciones por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el trabajo grupal fue un punto clave para el manejo de aula multigrado, porque los estudiantes demostraron mejora en su comprensión oral, a través de las explicaciones que generaban sus pares y de las preguntas que estructuraban al interior del grupo. Frente a este aspecto, otra cualidad evidenciada en el proceso fue la manera en que aprendieron a valorar el trabajo de sus compañeros por medio de la coevaluación. Gratamente, este proceso admitió a las familias como parte dinámica de él, pues siempre se les mantuvo informadas acerca del trabajo desarrollado y logros conseguidos.

Los tiempos para la valoración se presentaron en diferentes momentos, por tal motivo el rango de estrategias empleadas fue amplio e incluía los diferentes estilos de aprendizaje. En el caso del aula multigrado, los elementos eran contextualizados y acordes al contexto mental de los estudiantes, generando un cambio de visión en los estudiantes quienes pasaron a ser parte activa de su propio proceso. Por su parte, con los estudiantes de básica se implementaron diferentes estrategias para identificar el nivel de apropiación y comprensión, a través de actividades como exposiciones orales, debates con responsabilidades asignadas para cada uno de ellos, juegos de rol, adaptación de espacios para la interacción e incluso cine foros.

Por otra parte, se incrementaron los momentos de retroalimentación por parte de los docentes para expresar oportunamente los aspectos a mejorar por cada uno de los estudiantes así como sus fortalezas eran resaltadas.

Así mismo se elaboraron rúbricas de evaluación para cada una de los tres tipos de desempeños tenidos en cuenta durante el desarrollo de la unidad (exploratorio, de trabajo guiado o final) para cada una de las unidades de comprensión, en donde se especificaron los aspectos a tener en cuenta durante cada momento; lo que permitió que los estudiantes supieran anticipadamente el proceso que se pretendía de ellos. El uso de estas rúbricas llevó a los estudiantes a estar más interesado en su proceso de aprendizaje, con responsabilidad y compromiso. Esto fue evidente porque al inicio del proceso investigativo, los estudiantes realizaban su autoevaluación al final del bimestre exigiendo notas altas que no daban cuenta del desempeño demostrado. Por el contrario, la nueva estrategia, que fue

implementada al final del trabajo de cada unidad de comprensión, registro notas muy inferiores y generaba explicaciones más objetivas por parte de ellos respecto a su trabajo.

Finalmente, todo este proceso generado para la clase, repercutió notablemente en los docentes investigadores quienes a través del diálogo y la reflexión tanto individual como cooperativa, reconocieron aspectos a mejorar para lograr la comprensión dentro de sus aulas. Anteriormente, no se destinaban momentos para compartir con los colegas cada una de sus experiencias dentro de las diferentes aulas, a partir del proceso investigativo, se buscaron encuentros que permitieron generar modos diferentes de trabajo, se daban consejos mutuos y se solicitaban recomendaciones de llegar a requerirse.

A pesar de mantener la evaluación cuantitativa, se ha dado paso a un nuevo proceso de evaluación colaborativa, en donde se pretende generar procesos de reflexión seria por parte de los estudiantes y docentes frente a su desempeño durante todo el proceso de aprendizaje.

8.3.3. Dimensión de aprendizaje.

Para el presente trabajo investigativo, en la dimensión de aprendizaje se pudieron analizar diferentes hallazgos en el contexto de los dos grupos focales; el aula de básica y el aula multigrado de transición a tercero, para ello el análisis se hizo a partir de dos categorías, los códigos sociolingüísticos y el análisis del discurso. En cada una de ellas, se darán a conocer las características comunes, su abordaje y cambios en la práctica pedagógica desde la perspectiva de los docentes investigadores y por último se realizará una reflexión sobre la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje el trabajar de

manera explícita los códigos sociolingüísticos y el análisis del discurso en el contexto escolar y la incidencia en el desarrollo de la comprensión oral.

8.3.3.1. Códigos sociolingüísticos.

Desde la categoría de códigos sociolingüísticos sustentada teóricamente por Basil Bernstein (1989) se establecen dos subcategorías que son: códigos elaborados y códigos restringidos.

En primer lugar, es importante resaltar la fuerte influencia que tiene el contexto rural frente al desarrollo de códigos restringidos, pues es muy frecuente en los estudiantes el uso de términos exclusivos de su contexto o el mal uso de las palabras incluso en ambientes académicos, debido a que es una práctica propia en su entorno y se encuentran muy arraigados en la construcción de su discurso. Por tal motivo los estudiantes de las dos aulas hacen uso de dichos o refranes cuando se les pide un comentario sobre determinado tema, también presentan omisiones de palabras, rasgo más frecuente en los estudiantes de aula multigrado.

Además, era reiterativo que los estudiantes se expresaran con frases muy simples o inacabadas, lo que se trabajó ampliamente, en especial con la rutina de pensamiento “el juego de la explicación”. Esta actividad resultó de gran interés para los estudiantes de las dos aulas y permitió desarrollar su habilidad argumentativa. En el caso del aula multigrado, fue un ejercicio muy enriquecedor porque generó motivación y participación a todos los estudiantes independientemente del grado en el que se encuentren, por ende, permitió

desarrollar el respeto y la valoración a la opinión del otro. Así mismo en el aula de básica incrementó las participaciones de los estudiantes y dinamizó el trabajo del aula.

Por otra parte, en las intervenciones de los estudiantes se redujo el uso de vocabulario soez dentro del aula, pues era común este tipo de expresiones, en especial en comentarios informales dirigidos a otros compañeros, lo cual se encontraba tan arraigado a sus costumbres que era naturalizado y aceptado como expresiones propias de su argot. Al iniciar este proceso investigativo se hizo necesario un fuerte trabajo sobre el tema del vocabulario inadecuado en los dos grupos pues como estaba fuertemente establecido en su contexto escolar y social, ellos en muchas ocasiones no eran conscientes del significado y lo inapropiado de su uso dentro de cualquier contexto. Posteriormente, se notó una reducción en el uso de este tipo de vocabulario.

Otro aspecto muy importante fue la fuerte influencia de la familia como primer espacio de socialización y apropiación de códigos sociolingüísticos, dado que se pudo evidenciar que en los entornos familiares en donde sus padres o cuidadores hacen uso de códigos restringidos independientemente del contexto en donde se encuentren, dichos estudiantes presentan más dificultad de expresar claramente sus ideas de manera oral, es decir que presentan temor al hablar en grupo, tienen más nerviosismo, hacen uso de más muletillas y presentaban balanceo corporal al hablar. Cuando tenían material de apoyo para socializar, su participación se restringía a leerlo. Estando estos entre los hallazgos más significativas sobre los que se estuvo trabajando a lo largo del proceso investigativo y se logró una significativa mejoría en ellos.

Esta dificultad de expresión aumenta si además de un uso de códigos restringidos en su entorno familiar, al interior de este existe poca o nula comunicación, lo cual es más notorio en los estudiantes de aula multigrado, pues en algunas familias hace falta que se incluya más activamente a los niños en sus conversaciones para que desarrollen de mejor manera sus habilidades orales.

Por otra parte, también fue un rasgo común en las dos aulas que, en el inicio del proceso, a los estudiantes les costara formular preguntas completas, es decir con una estructura gramatical y una profundidad adecuada, dado que la habilidad de indagación no había sido explícitamente trabajada. Como consecuencia de ello, algunos estudiantes repetían literalmente los comentarios de sus compañeros, además era muy común que respondieran a una pregunta que requería argumentación con un sí, o un no. Frente a este aspecto se trabajaron diversas actividades para el desarrollo de la comprensión oral tales como el análisis de narraciones, la construcción de cuentos colectivos, juegos de rol y pequeños debates. Son todas estrategias de trabajo colectivo que han llevado a los estudiantes a desarrollar su comprensión, motivados por la consecución de una meta grupal. Adicionalmente, el trabajo colaborativo permitió generar estrategias de apoyo que posibilitan al estudiante, durante la planeación y ejecución de las actividades, intercambiar conocimientos de una manera natural y significativa, para ampliar su vocabulario y por ende incorporar a su discurso códigos elaborados.

En cuanto a los códigos elaborados, era generalizado en las dos aulas que los estudiantes provenientes del contexto urbano se expresaran mejor y con más frecuencia, empleando para ello más términos, dado que su entorno les ha permitido acceder a más experiencias socioculturales, como programas de televisión, libros, películas, escuchar o

participar en conversaciones con más personas, ir a más sitios, acceder a más recursos tecnológicos, entre otros.

Para la incorporación de códigos elaborados por parte de los estudiantes, es fundamental que el docente tenga un dominio conceptual amplio del tema a trabajar para que pueda motivarlos, responder sus preguntas, explicar de manera clara para generar comprensión y construir conocimiento significativo para los estudiantes. En ello el ambiente de aprendizaje juega un papel fundamental en la incorporación de códigos elaborados, porque si el tema que se está trabajando con los estudiantes, o el material que se emplea no es llamativo para ellos, es muy probable que la noción sobre la que se busca generar comprensión no quede clara y por ende los estudiantes no la incorporen a su vocabulario.

Además, fue necesario hacer caer en cuenta a los padres de familia, sobre la importancia de usar códigos elaborados con sus hijos, dado que la familia es el primer núcleo de socialización y es allí donde el estudiante aprende a hacer uso del lenguaje, por ende, se debe motivar a la familia a desarrollar actividades como la lectura, el análisis de una noticia o situación y el diálogo constante como estrategias fundamentales para fortalecer la comprensión oral.

8.3.3.2 Análisis del discurso.

Al interior de esta categoría se toma como tema de análisis la subcategoría de “pragmática discursiva” la cual está sustentada teóricamente en la perspectiva de Van Dijk (2000). Desde el enfoque del presente trabajo investigativo es fundamental analizar la relación de la pragmática discursiva y la comprensión oral, porque la primera busca encontrar y dar sentido al discurso de acuerdo con el contexto en que este se pronuncie, en ello la comprensión oral resulta un elemento imprescindible para encontrar dicho sentido y construir diálogos más empáticos y transformadores de realidades. En este apartado se expondrán tanto los aspectos comunes en las dos aulas y el cambio en la pragmática discursiva tanto de los estudiantes como de los docentes investigadores.

Al inicio del proceso investigativo en las dos aulas era común el poco tiempo que se les dedicaba a las actividades encaminadas al desarrollo de la pragmática discursiva, la actividad más relacionada con esto eran las exposiciones orales, a las cuales no se les hacía retroalimentación; en ellas se podía evidenciar que los estudiantes no estaban acostumbrados a participar, se interrumpían constantemente, hacían comentarios que no tenían que ver con el tema o no participaban, muchos de ellos al no sentirse a gusto en la actividad se dedicaban a hacer otras actividades que generaban indisciplina en clase, esto fue más notorio en el aula multigrado, dado que los niños de menor edad centran su atención por periodos más cortos de tiempo y manifiestan su desinterés de forma más visible.

Esto sucedía principalmente porque antes de realizar las exposiciones no se socializaban unos parámetros de presentación ni una estructura definida, además se

tornaban monótonas, por ello eran interrumpidas en muchas ocasiones por el público, generando burla y distracción. Al pedir un comentario sobre lo escuchado, era evidente que no había puesto atención a sus compañeros, por lo que sus participaciones se limitaban a repetir expresiones mencionadas por otros compañeros o por el docente, en el caso del aula multigrado, esta repetición se hacía de forma literal.

Lo anterior llevó a identificar la necesidad de diseñar e implementar actividades que partieran de conocer el contexto lingüístico, mental y situacional de los estudiantes, para plantearles dinámicas que generaran mayor motivación e interés entre ellos y con las cuales se pudiera incentivar el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes, para ello era fundamental empezar por analizar el discurso propio de los docentes y su impacto en las dinámicas de clase. Frente a este aspecto, se encontró que, en las dos aulas, los docentes utilizaban un discurso poco motivante y contextualizado, además en la mayoría de la clase quien hacía mayor uso de la palabra era el docente.

Teniendo claro el panorama arriba descrito y la necesidad latente de mejorar las prácticas discursivas, las dinámicas de clase empezaron a cambiar, para ello, el discurso de los docentes buscó motivar a los estudiantes a formular preguntas, manifestar su opinión, ejemplificar o hacer aclaraciones tomando elementos de su contexto. Así la clase fue orientada por medio de preguntas que los mismos estudiantes resolvían y los docentes guiaban la discusión hacia el objetivo de la clase. Este cambio, posibilitó una participación más activa de los estudiantes en la clase, inicialmente, al pedirles opiniones propias, estas estaban muy ligadas a pronunciar únicamente palabras, o frases con poca coherencia, el

discurso manejado por los estudiantes era muy restringido a expresiones, como dichos y palabras de su argot popular.

Con la implementación de actividades enfocadas al desarrollo de la comprensión oral y la habilidad discursiva, tales como exposiciones cortas, construcción de cuentos colectivos, análisis de enunciados y de imágenes, rutinas de pensamiento tales como “veo, pienso, me pregunto” y “el juego de la explicación”, paulatinamente los estudiantes empezaron a interesarse por escuchar a sus compañeros, respetar el uso de la palabra y hacer intervenciones más coherentes y amplias. También se evidenció la participación de estudiantes que anteriormente no lo hacían, además algunos expresaron problemáticas sociales y familiares, temas como la violencia, el engaño, la infidelidad, el alcoholismo y la desarticulación familiar hicieron parte de las intervenciones de los estudiantes principalmente en los de básica.

Por otra parte, fue evidente el fuerte arraigo cultural que tienen los estudiantes frente a los conocimientos heredados a través de la tradición oral como los mitos, costumbres religiosas y dichos, demostrando con esto el orgullo por sus raíces y herencia campesina, lo cual se debe fortalecer y puede constituir un muy buen punto de partida para iniciar diversas temáticas que con el abordaje adecuado, el docente puede ir nutriendo de saber disciplinar para ampliar el discurso de los estudiantes.

Frente a la exposición oral, los docentes iniciaron por establecer unas pautas claras y ejemplificadas, se inició con exposiciones muy cortas por parte de los estudiantes, en torno a estas, se generan discusiones en donde los estudiantes expresaban sus propias ideas, las contrastaban y se les llevaba a considerar otras opciones, para ello, los docentes hicieron

retroalimentación formulando preguntas como: ¿En qué estás en desacuerdo con el aporte de tu compañero? o ¿De qué otra manera podrías explicar lo que tu compañero ha dicho?, para evidenciar si la comprensión se producía de la misma manera y para fortalecer el proceso argumentativo.

Esto último ha llevado a los estudiantes a preparar de mejor manera la sustentación de sus trabajos, esto se ha visto reflejado en el aumento de la capacidad crítica de los estudiantes, pues es muy frecuente que los ellos pidan explicaciones o aclaraciones a sus compañeros cuando no entienden un mensaje o cuando no quedó claro parte de este, no solo en contextos académicos, pues en espacios como los descansos se puede evidenciar cada vez de manera más frecuente, que los estudiantes escuchan más a sus compañeros y piden explicaciones antes de emitir un juicio de valor, iniciar una discusión o agredirse físicamente, esto principalmente se evidencia con la mayoría de estudiantes de aula multigrado.

Durante todo el proceso investigativo se mantuvo el trabajo colaborativo lo que llevó a un compartir de saberes, de manera natural entre pares. Esto generó que se escuchara conscientemente al otro porque siempre había algo nuevo que aprender. Los códigos que les eran nuevos, así como expresiones específicas lograban ser asimilados por quienes no los conocían; quienes llegaban a indagar o a usar el parafraseo como medio para aclarar el uso específico de los códigos. Esta interacción permitió que, a través de experiencias particulares, historias o relatos individuales se fortaleciera el uso de códigos más formales dentro del aula, incluso haciendo uso de ellos, pero de manera descontextualizada.

Por último, es necesario que el docente siempre tenga en cuenta el contexto lingüístico de cada uno de los estudiantes para poder materializar las estrategias pertinentes que lleven a la incorporación de códigos elaborados y por ende una mejor expresión oral. Además, también es pertinente sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia y la incidencia que tiene el manejar un lenguaje adecuado para dirigirse a sus hijos.

8.3.4 Dimensión de Pensamiento.

Anterior al proceso investigativo se malinterpretaba el termino pensamiento, que se relacionaba únicamente con la memorización y la resolución de situaciones problema. Si el estudiante lograba dar cuenta de la retención de conocimiento entonces el docente consideraba que llevaba a cabo y de manera eficaz su proceso de pensamiento. A partir de la investigación, llevada a cabo por los docentes dentro de sus aulas, se identificó la necesidad primero de centrarse en el concepto de comprensión, como eje articulador y donde muchos procesos de pensamiento confluyen y segundo explorar estrategias efectivas que permitieran hacer el pensamiento visible tanto de estudiantes como de docentes. Mucho de este proceso se basó en la elaboración de preguntas que permitieron al docente guiar al estudiante hacia la concreción de ideas claras para contar con participaciones apropiadas dentro de los espacios generados con el fin de compartir y crear su conocimiento.

8.3.4.1. Imagen Mental.

Durante todo el proceso fueron evidentes los recuerdos y experiencias de los estudiantes como conocimiento presente de manera constante y que influía en su discurso y en las participaciones orales que hacían.

Surgieron temas de interés para los estudiantes, quienes expresaron ideas fuertemente establecidas y relacionadas con temas como: la muerte, la religión, la brujería, la violencia y en general hechos sobrenaturales. Esto evidenció la manera como la familia y los contextos influían fuertemente en sus pensamientos y creencias, muchos de ellos transmitidos en forma de cuentos, historias, leyendas y narraciones heredados a través de la tradición oral. Los estudiantes legitimaban sus intervenciones y relatos por medio de expresiones como: “a mí me lo contó un señor que vivía allí”, “mis abuelos me contaban historias acerca de...” y “todo el mundo sabe que allá ocurrían esas cosas”.

En muchos momentos los estudiantes relacionaron la información nueva con saberes que ya tenían establecidos y que habían adquirido a través de la interacción con otras personas, de los libros que habían leído, de películas que habían visto e incluso de programas de televisión que habían seguido fielmente. En el caso específico del aula multigrado se observó un cambio positivo en cuanto a la profundidad, coherencia y pertinencia de los comentarios independiente del grado de escolaridad. El discurso se ha vuelto más amplio, actualmente tienen más tiempo para participar y desarrollar tanto la comprensión como la expresión oral, su nivel argumentativo aumentó al igual que la formulación de hipótesis, han empezado a establecer relaciones entre lo aprendido previamente con nuevas situaciones y esto lleva a visibilizar su pensamiento de una manera más clara y estructurada.

En el aula de básica, los temas de los cuales los estudiantes tenían amplio conocimiento generaron una participación activa e interés permanente, las intervenciones se

incrementaron y aunque esto llevó a incrementar las normas del proceso comunicativo; interrumpían constantemente, no se respetaba el turno de la palabra, se incrementaba el tono de la voz y comenzaban a hablar al mismo tiempo, entorpeciendo el compartir de conocimientos. Esto se daba al parecer porque los estudiantes se sentían motivados por las temáticas y querían ser escuchados, sin importar la estrategia utilizada. En estos momentos el docente debió recordar las normas básicas para escuchar, respetar la palabra y así mismo solicitar el momento de intervención.

En el discurso de los estudiantes siempre involucraban las fuentes de las cuales habían adquirido el conocimiento, en donde se encontraban presentes siempre la familia, los amigos, medios de comunicación masiva y sus contextos cercanos, por su parte el discurso del docente cambió para ser más motivante, para guiar o reorientar la clase hacia aspectos de interés para los estudiantes, además se busca que cada clase se desarrolle a modo de diálogo de saberes, porque se parte de las premisas y nociones del estudiante para construir conocimiento.

8.3.4.1.1 Elaboración de explicaciones. Durante el proceso investigativo, el uso de la pregunta ¿Qué te hace decir eso? generó en los estudiantes procesos de pensamiento que los llevaban a activar sus conocimientos previos, a establecer relaciones entre ellos, a considerar otros puntos de vista y a realizar explicaciones más detalladas y contextualizadas, siempre con sustento tanto formal como empírico.

Una de las actividades más relevantes para este apartado fue la implementación, en ambas aulas de las rutinas de pensamiento. A pesar de haber hecho uso de varias de ellas inicialmente, los docentes investigadores reforzaron el trabajo de “el juego de la

explicación”; debido a que su objetivo central es llevar al estudiante a crear explicaciones detalladas y considerar otras perspectivas respecto a los temas tratados.

Al inicio del trabajo investigativo, en el aula multigrado, muchos estudiantes no participaban en los ejercicios que implicaban argumentar o formular una hipótesis, luego iniciaron con intervenciones que en su mayoría no tenían relación directa con el tema, pero poco a poco fueron mejorando en la construcción de argumentos. Así mismo, a los estudiantes de básica se les dificultaba especificar y detallar explicaciones, pues sus comentarios siempre se hacían de manera general. Uno de los inconvenientes detectados fue el hecho de que los docentes pedían respuestas inmediatas a sus interrogantes y nunca se ahondaba en las respuestas de los estudiantes. Durante el proceso investigativo los docentes destinaron tiempo para que los estudiantes organizaran sus ideas, aclararan sus pensamientos y si era necesario esquematizaran de diferentes maneras las ideas que posteriormente iban a socializar.

En el caso de las dos aulas los estudiantes utilizaron los cuadernos como medio para poder materializar sus imágenes mentales, por medio de dibujos y mapas mentales, generando una relación con las otras habilidades y permitiendo al docente conocer la comprensión que se estaba dando en el estudiante por medio de la visibilización de su pensamiento. Esta actividad ocasionó un incremento en las participaciones de los estudiantes, quienes hablaban con mayor seguridad durante sus intervenciones, y de la misma manera llevó a los docentes a pensar cuán importante era permitir tiempo adecuado para que los estudiantes prepararan sus intervenciones orales. Así mismo, las sesiones se volvieron más enriquecedoras porque se presentaba debates donde los estudiantes eran capaces de defender sus posturas y refutar otras con argumentos claros.

Otro rasgo de la rutina de pensamiento “el juego de la explicación” es que permitió el desarrollo de un mayor número de habilidades, pues los llevaba a demostrar, ejemplificar, discutir, considerar otras posibilidades, analizar, formular hipótesis y a sintetizar, en el caso del aula de básica. En el caso del aula multigrado, la rutina fue de gran ayuda porque permitió integrar a todos los grados en torno a una temática, además se llegó a indagar a profundidad para conocer los pre saberes de los estudiantes y establecer un punto de partida más significativo para ellos.

Finalmente se identificó que el discurso de los estudiantes se tornó más amplio, y detallado, ya no solían generar repetición de información que había sido expresada por sus pares o los docentes. Se presentaron momentos de reflexión frente a la manera como se expresaban porque sus mismos compañeros llegaron a expresar sus desacuerdos y exigencias frente a la falta de claridad de algunas intervenciones, lo que promovió un trabajo más serio y riguroso respecto a la comprensión y a la expresión oral.

Para simplificar, aunque en menor porcentaje se presentaron otros comportamientos que lograron comunicar en diferentes momentos y que demostraron emociones específicas como aburrimiento, interés, ansiedad, preocupación y estrés. Algunos de los comportamientos evidenciados hacen parte de sonidos fisiológicos y emocionales como: las risas y las carcajadas, bostezos y gritos. Otros rasgos identificados hicieron parte de los denominados kinésicos cuando los estudiantes balanceaban su cuerpo constantemente en frente de los demás, se recostaban sobre el pupitre o la cabeza sobre una o las dos manos e incluso cuando lograban mantener o perder el contacto visual con sus interlocutores.

8.3.4.2. Paralenguaje.

En este apartado se hará referencia a rasgos del paralenguaje, diferentes a tono de voz y fluidez verbal, que pudieron ser evidentes y que de una manera u otra denotaron situaciones que influyeron en las subcategorías descritas posteriormente.

En primer lugar, tanto en estudiantes como en los docentes investigadores se presentaban al inicio del proceso pausas prolongadas que podían interpretarse como desconocimiento o desinformación. Aunque de manera inconsciente, los docentes hacían uso de esas pausas como estrategia para organizar sus pensamientos y estructurar sus intervenciones orales de manera clara. Esto sirvió para ejemplificar a los estudiantes e implementar las pausas como tiempo necesario previo a las intervenciones, cuando se requería un proceso de análisis, síntesis o elaboración de explicaciones. Con esta estrategia se mejoró el desempeño en el aula dando cabida a conversaciones más elaboradas y fluidas y la reducción de intervenciones innecesarias que no aportaban conocimiento significativo.

Por otro lado, respecto a la entonación utilizada, el docente investigador del aula multigrado utilizaba diferentes tipos de entonación en especial durante la lectura de historias a sus estudiantes. En cambio, el docente de básica, no generaba ninguna diferencia en la entonación utilizada, primero porque consideraba que no era necesario con los estudiantes de mayor edad y segundo, porque de las lecturas que se trabajaban en clase, no se hacía lectura en voz alta y todo el trabajo era individual.

Con este proceso investigativo, se evidenció la mejora en ambas aulas al respecto, porque la entonación pasó a ser un factor esencial en los momentos que los docentes necesitan ejemplificar a sus estudiantes la manera correcta de hacerlo. En el aula de multigrado se logró integrar tipos de textos como historias, cuentos y relatos cortos para

todos los estudiantes y en el aula de básica se trabajó con textos como poemas, relatos policíacos y adivinanzas que requirieron de la apropiada lectura para fortalecer la comprensión e incrementar el interés por parte de los estudiantes.

Para simplificar este aspecto, se evidenciaron otros rasgos que comunicaban y que fueron evidentes en las interacciones con los estudiantes. Estos pertenecían a reacciones fisiológicas y mentales así como a características propias de la kinésica. Los rasgos a los que se hacen referencia podían llegar a denotar aburrimiento, ansiedad, emoción, frustración o nerviosismo, a través de comportamientos como los bostezos, la risa, el balanceo permanente cuando estaban frente a un público, algunos resultaban recostados sobre los pupitres o apoyando sus cabezas sobre las manos con las cabezas ligeramente inclinadas, así como el contacto visual que lograba mantenerse o perderse esporádicamente entre quienes participaban de las interacciones comunicativas.

8.3.4.2.1. Tono de voz. Se pudo evidenciar que al inicio del proceso investigativo, el tono de voz tanto de los estudiantes como de los docentes desempeñaba un papel clave en la comprensión oral, pero a su vez también reflejaba rasgos propios tanto del discurso de los estudiantes como de los docentes, como el nivel de seguridad y empatía con el grupo, dominio del tema y motivación hacia el mismo, por tal motivo se hizo fundamental el trabajo de estos aspectos de manera reiterativa, pudiendo evidenciar los siguientes aspectos. Cuando los estudiantes planeaban y estructuraban mejor sus intervenciones, su tono de voz era más alto y expresaba mayor seguridad, principalmente en el aula de bachillerato, el tono de voz de algunos estudiantes mejoró, mientras que en el aula multigrado era necesario recordarles la importancia de manejar un tono de voz adecuado al contexto comunicativo en el que se encontrara, sin embargo si hubo una mejora significativa frente al nivel de

atención que prestaban los demás estudiantes al expositor, lo que redujo las solicitudes de repetición de información y mejoró las relaciones con estudiantes a quienes se les generaba burla inicialmente, porque no les entendían lo que intentaban exponer, esto lleva a plantear que es fundamental realizar un trabajo continuo para que los estudiantes desarrollen un tono de voz adecuado y la confianza suficiente para expresarse de manera efectiva.

También se pudo establecer en las dos aulas la relación entre la motivación y el tono de voz, pues cuando los estudiantes hablaban sobre un tema de su preferencia, su tono de voz mejoraba significativamente, dado que el tono de voz también refleja el estado emocional de una persona.

Por otra parte también se pudo visibilizar cómo el tono de voz de los docentes influye en la participación de los estudiantes, pues cuando se usaba un tono de voz monótono, sin mayores variaciones, ni énfasis, los estudiantes se distraían con facilidad, pero si por el contrario el tono de voz es más dinámico y este está acompañado por el desplazamiento del docente por el aula, el interés del estudiante aumenta y se presenta mayor participación, en especial en el aula multigrado en donde el cambio de entonación o el uso de onomatopeyas, es un recurso vocal que a los estudiantes los mantiene interesados por el tema que se está trabajando.

8.3.4.2.2. Fluidez verbal. Inicialmente a los estudiantes se les dificultaba organizar un discurso fluido tanto en el aula de bachillerato como en el aula multigrado, hacían uso excesivo de muletillas, presentaban silencios prolongados y algunos no lograban estructurar adecuadamente sus intervenciones, estas situaciones se presentaban

principalmente porque no se trabajaba en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes, por tal motivo la timidez al expresarse en un contexto académico frente a su grupo era una característica predominante, además los estudiantes tampoco estaban acostumbrados a escucharse entre ellos, como consecuencia de esto, el comportamiento de algunos estudiantes oyentes no era el adecuado, puesto que interrumpían frecuentemente ocasionando risas y distracción tanto al expositor como al grupo.

Teniendo claridad sobre lo anterior, los docentes empezaron a trabajar con los estudiantes una serie de pautas que les permitían a los estudiantes estructurar de mejor manera sus intervenciones y entender la importancia de respetar el uso de la palabra para poder comprender mejor el tema que se está tratando, esto permitió mejorar el ambiente del aula y por ende la disposición de los estudiantes para participar activamente en clase, pues antes, los estudiantes que lo hacían siempre eran los mismos, a pesar de lograr esta mejoría, todavía hay estudiantes a los que no les gusta participar, porque todavía se sienten intimidados al expresarse en público.

Un elemento fundamental para trabajar la fluidez verbal, fueron las rutinas de pensamiento, en especial “el juego de la explicación” porque este tipo de actividades que se pueden adaptar a cualquier tema o área del conocimiento, generan momentos de reflexión individual para organizar el pensamiento, además La estrategia de hacer preguntas en las sesiones y tratar de guiar el pensamiento del estudiante hacia la consecución del objetivo de la clase, mejoró el proceso expresivo de los estudiantes, pasando a ser este un elemento central para la planeación y ejecución de las clases.

8.3.5 Categoría emergente.

8.3.5.1 Escucha activa.

La escucha activa es un rasgo muy importante en todo proceso comunicativo, en las dos aulas que se desarrolló el trabajo investigativo, se pudo evidenciar que eran frecuentes las interrupciones por parte de algunos estudiantes, lo que dificultaban la participación de otros, por ende, la escucha activa era un elemento poco frecuente, pero muy necesario al interior del aula. Otra prueba de esta carencia se presentaba cuando algunos estudiantes en el afán de opinar, no escuchaban la instrucción o la pregunta del docente, cuando ya estaban levantando la mano, lo que provocaba momentos de desorden y distracción, pues también era muy frecuente que el docente tuviera que repetir la instrucción varias veces para que los estudiantes la cumplieran, en ocasiones esta falta de escucha activa provocaba dificultades de convivencia causadas por la mala interpretación de algún mensaje proveniente de otro compañero.

Con el propósito de generar procesos de escucha activa, fue necesario una reflexión pedagógica conjunta por parte de los docentes, para encontrar estrategias que permitieran fomentar esta importante habilidad en los estudiantes, en consecuencia, los docentes establecieron que la clase debería contar con diferentes metodologías de trabajo para que la participación de los estudiantes se diera en más momentos de la clase, pero de forma ordenada, en ello las preguntas generadoras fueron una estrategia clave, porque permitían mantener tanto la motivación, como la participación y el direccionamiento hacia el objetivo de la clase.

Otra estrategia de gran ayuda fue el trabajo grupal para el cumplimiento de una tarea u objetivo, lo cual hizo que los estudiantes se empezaran a organizar de manera que cada uno diera a conocer las habilidades con las que podía contribuir a su grupo y empezara a valorar el trabajo de los demás compañeros, este fue un arduo proceso, que trajo consigo algunos problemas de convivencia, dicha situación contribuyó a hacer reflexiones con los estudiantes sobre la importancia de escuchar activamente para poder alcanzar diferentes objetivos, gracias a la retroalimentación dada por los docentes, los estudiantes empezaron a modificar algunos comportamientos que les impedían aplicar esta importante habilidad.

Como docentes, se generó reflexión sobre la importancia de trabajar metodologías diferentes de manera que se dé respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje y los estudiantes continúen formando su escucha activa dirigiendo la atención de diferente manera de acuerdo al recurso que se esté presentando, como lo son los audios, videos, sonidos del ambiente, onomatopeyas, entre otros recursos diferentes a la voz de sus compañeros y su docente.

La grabación audiovisual de la clase posibilitó hacer una revisión detallada de los estudiantes y su disposición para escuchar, este ejercicio resultó de gran utilidad para determinar las falencias más comunes que imposibilitan la escucha activa e incorporar estrategias focalizadas hacia los estudiantes que presentan mayor dificultad, por otra parte, también fue un ejercicio de vital importancia para que cada docente pudiera identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar en pro de la escucha activa, a nivel personal y de sus estudiantes.

Un rasgo bastante significativo sobre la escucha activa, fue la fuerte influencia que genera la manera que se organizan los estudiantes en el aula, pues inicialmente la distribución del salón se daba de manera tradicional, es decir por filas, lo que hacía que los estudiantes permanecieran más aislados y en silencio, al distribuirlos en círculo, inicialmente se presentó algo de indisciplina, pero cuando los estudiantes fueron descubriendo y reflexionando sobre la importancia de la escucha activa, el permanecer en círculo, posibilitó el contacto visual entre todos los estudiantes, mejorando con ello la participación y el respeto por la opinión de los demás. Por otra parte, el distribuir a los estudiantes de diferentes maneras, o emplear otros ambientes y recursos de aprendizaje, hace que ellos reconozcan la importancia de la escucha activa en todo contexto, dado que es una habilidad fundamental para el desarrollo de su pensamiento y para lograr procesos de comunicación efectiva, porque permite alcanzar mayores niveles de comprensión.

De acuerdo con la anterior afirmación, fue fundamental para mejorar la comprensión oral de los estudiantes, el trabajar de manera prioritaria en las dos aulas, diferentes actividades que permitieran desarrollar la escucha activa como requisito indispensable para lograr la comprensión oral a lo largo de todo el proceso educativo.

Capítulo IX.

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”

Albert Einstein.

9. Conclusiones y recomendaciones.

9.1 Conclusiones.

- El presente trabajo investigativo fue un punto de partida fundamental para transformar las prácticas pedagógicas de los docentes, en función de la comprensión oral de los estudiantes, para alcanzar tal propósito fue necesaria la reflexión individual y grupal sobre las prácticas en el aula, en torno a las tres dimensiones del proceso educativo; la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento. Con base en ello se diseñaron diferentes actividades que estaban enmarcadas en dos estrategias principales, una orientada al trabajo colaborativo de los docentes y otra a desarrollar la comprensión oral empleando el marco de la EpC, al implementarlas permitieron cambiar de manera significativa las dinámicas de aula para que realmente el estudiante sea protagonista activo en su proceso de aprendizaje y empiece a empoderarse más de su discurso para ampliarlo, especialmente en contextos académicos.
- La prácticas pedagógicas de los docentes determinan en gran medida la comprensión oral de los estudiantes, dado que en los primeros diarios de campo y grabaciones audiovisuales fue muy notorio la poca participación de los estudiantes

debido a que el docente durante la mayor parte de la clase se dedicaba a hablar, esto generaba bastante distracción en los estudiantes porque la clase se tornaba monótona, pero con la implementación de algunas rutinas de pensamiento, juego de rol y exposiciones entre otras actividades, paulatinamente los estudiantes empezaron a escucharse y escuchar al maestro con mejor disposición, además el papel del docente cambio bastante dado que pasó de ser una figura monótona de conocimiento y autoridad, a ser un dinamizador, generador de preguntas y motivador de la clase hacia temas de interés para los estudiantes.

- En consecuencia, de lo anterior, la comprensión oral de los estudiantes también cambió, pues antes estaba centrada en seguir instrucciones y responder algunas pocas preguntas formuladas por parte del docente, pero al concluir el proceso investigativo los estudiantes de las dos aulas, comprenden de mejor manera los comentarios tanto del docente como de sus compañeros, ello se veía reflejado en participaciones más frecuentes, profundas, coherentes y relacionadas directamente con el tema que se estaba trabajando, pero además de ello eran capaces de interpretar, comprender y formular opiniones mejor estructuradas frente a otro tipo de materiales implementados al aula, como audios, videos, sonidos del ambiente entre otros.
- Las rutinas de pensamiento también constituyeron un elemento importante para la transformación de las prácticas pedagógicas, dado que son actividades aplicables a las dos aulas para el abordaje de diferentes temas, sin que influya la heterogeneidad del grupo, pues a pesar del amplio rango de edades que se maneja en el aula multigrado, todos los estudiantes se sienten motivados por participar y con ello el

docente puede conocer el pensamiento de los estudiantes, para ello la rutina más empleada fue “el juego de la explicación” porque es una dinámica de tipo introductorio que permite conocer los pre saberes de los estudiantes para tomarlos como punto de partida en el direccionamiento de una clase, además contribuye a desarrollar la oralidad de los estudiantes, especialmente su capacidad de argumentación.

- En cuanto a las dinámicas de enseñanza se gestaron cambios significativos debido al mayor conocimiento que los docentes habían adquirido frente a la importancia de contextualizar los contenidos y desarrollarlos en función de la comprensión oral de los estudiantes.
- El centro de la transformación de la práctica pedagógica de los docentes fue el proceso investigativo llevado a cabo desde la investigación acción, dado que esta propone un proceso cíclico en el que la retroalimentación y el trabajo colaborativo juegan un papel fundamental para entender y transformar la realidad educativa, en este caso en torno a la comprensión oral de los estudiantes.
- El proceso de planeación fue un cambio significativo tanto para estudiantes como para docentes, pues paso de ser un formato superficial que se llevaba a la práctica en función de transmitir contenidos disciplinares, a ser un elemento detallado y riguroso en el que se tiene en cuenta una amplia caracterización del contexto, con lo que se busca dar mayor sentido al proceso de enseñanza aprendizaje en torno al cumplimiento de unas metas de comprensión que tanto el estudiante como el docente tienen claras.

- La enseñanza para la comprensión brinda valiosos elementos metodológicos que le permiten al docente estar en constante cuestionamiento sobre su labor en función de mantener el interés del estudiante por aprender y comprender de manera problematizadora y profunda más aún en el contexto rural porque permite tanto a estudiantes como docentes, problematizar el contexto y construir en este hilo conductor que guíen, den mayor sentido y motivación al trabajo en el aula, además los tópicos generativos facilitan la integración de los estudiantes de aula multigrado.
- El cambio en la instrucción didáctica dada por los docentes los llevó a convertirse en ávidos escuchas de sus estudiantes para orientar de mejor manera sus intervenciones para mantener viva su curiosidad y motivación, en dicho proceso es fundamental la retroalimentación oportuna y eficiente.
- La perspectiva desde la que se aborda la evaluación se enriqueció notablemente al comprender la importancia de hacer una valoración continua que realmente tenga en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula y la importancia de hacer retroalimentación constante al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es fundamental que desde su quehacer en el aula los docentes motiven con su propio discurso el uso de códigos elaborados e implementen estrategias que les permitan a los estudiantes acceder a códigos sociolingüísticos elaborados que posibiliten tener una mayor comprensión y expresión oral en diferentes contextos formales e informales.
- El análisis del discurso de los estudiantes permitió identificar el fuerte arraigo que tienen ellos frente a su tradición oral y a ciertos códigos restringidos propios de su

contexto, de acuerdo con esto, se debe fortalecer dicha tradición oral ya que puede constituir un muy buen punto de partida para iniciar diversas temáticas que con el abordaje adecuado, el docente puede ir nutriendo de saber disciplinar para ampliar el discurso de los estudiantes y paulatinamente llevarlos a incorporar en su discurso más códigos elaborados.

- La construcción de imagen mental, es un proceso necesario para visibilizar el pensamiento, por ello el uso de gráficas, textos, esquemas y demás representaciones son fundamentales para tal propósito, esto hizo que los cuadernos de los estudiantes pasaran de ser instrumentos para transcribir, a ser elementos que le permiten al estudiante plasmar su propio pensamiento de acuerdo a sus representaciones mentales, las cuales reflejan una mejor comprensión permiten una mejor apropiación del conocimiento.
- El generar comprensión a los estudiantes sobre la importancia que tiene el paralenguaje en la comprensión oral, les permite interpretar de manera profunda un mensaje, pero a su vez les permite expresarse con mayor seguridad y claridad, para ello fue fundamental el trabajo de dos aspectos; el tono de voz y la fluidez verbal, lo cual llevó a los estudiantes a tener una mejor disposición para hablar en público y a respetar la participación de sus compañeros.
- La escucha activa surgió como elemento fundamental para la comprensión oral, pues previo al proceso investigativo, era necesario repetir las instrucciones varias veces para que los estudiantes actuaran en concordancia a lo dicho, lo que dificultaba su comprensión y alteraba el avance de la clase, luego de implementar diferentes estrategias, los estudiantes mejoraron su escucha, lo que permitió

desarrollar dinámicas más participativas, en un ambiente de mayor respeto, lo cual facilita la comprensión oral.

- A partir del análisis de resultados se pudo evidenciar que el objetivo de la investigación se cumplió, dado que se dio una transformación significativa y pertinente en las prácticas pedagógicas de los docentes en torno al desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes, en los cuales se pudo observar un cambio notorio desde la disposición para la clase, hasta en la profundidad de preguntas y argumentos que lograron construir, por ello se puede afirmar que se dio respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿cómo mejorar las prácticas pedagógicas a través de estrategias que fortalezcan la comprensión oral en los estudiantes? Pues las estrategias propuestas para mejorar la comprensión en los estudiantes fueron principalmente dos: el trabajo colaborativo entre los docentes investigadores y el trabajo guiado bajo el marco de la EpC.

9.2 Recomendaciones.

- El trabajo colaborativo entre docentes, la socialización de experiencias y la investigación en el aula, son elementos fundamentales para mejorar las prácticas pedagógicas y por ende la calidad educativa que brinda la institución.
- El pensar y materializar la clase en torno a mejorar la comprensión de los estudiantes es un trabajo que se debe implementar desde los primeros años, pues es allí donde se adquieren los hábitos y las bases cognitivas sobre las que se continuará desarrollando.

- Implementar estrategias que fomenten la participación activa de los estudiantes es un paso imprescindible para que ellos logran un aprendizaje significativo y contextualizado.
- El desarrollo de la comprensión oral a su vez contribuye en los procesos de escritura y lectura, por tal motivo es imprescindible para todos los estudiantes, el continuar implementando en el aula estrategias que contribuyan con la comprensión.
- Es fundamental en la institución educativa hacer una reestructuración curricular en la que se adecuen de mejor manera los ambientes de aprendizaje, estrategias y núcleos temáticos, para continuar dinamizando y generando mejores procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas multigrado.
- Es de vital importancia integrar de manera transversal algunas acciones que permitan a los estudiantes continuar desarrollando su comprensión oral.
- La planeación es un proceso que se debe fortalecer en la institución porque este posibilita mejorar de manera significativa las prácticas pedagógicas y establecer acciones precisas para la consecución de los objetivos planteados tanto por el docente como por la institución.
- La familia cumple un rol significativo en torno al desarrollo de habilidades orales en los estudiantes, por tal motivo es fundamental que en el hogar se apoye el proceso que se realiza en el colegio y se implementen sencillas estrategias como lectura en familia y pequeños debates en torno a temas de su agrado.

Capítulo X

“Effective thinkers make their thinking visible, meaning they externalize their thoughts through speaking, writing, drawing or some other method.”
Perkins & Ritchhart

10. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos

La profesión docente es una labor que exige continuar fortaleciendo su conocimiento profesional principalmente en tres aspectos. En primer, en el ejercicio de autor reflexión que permita identificar los cambios del contexto situacional, lingüístico y mental de sus estudiantes para plantear su práctica en función de ellos y poder construir un ambiente de aprendizaje motivador y significativo para sus estudiantes.

En segundo lugar, el docente debe estar al tanto de los desarrollos que se presenten en su campo disciplinar, para compartir a sus estudiantes una perspectiva actualizada del conocimiento, que le permita responder a las necesidades de su contexto.

En tercer lugar, debe estar constantemente indagando sobre los recursos didácticos que implementa en su labor, pues la educación como hecho social requiere del constante dinamismo para lograr que los estudiantes realmente cuenten con los ambientes de aula y las estrategias adecuadas a su estilo de aprendizaje.

Por otra parte, es fundamental que el docente vea su aula como un campo de investigación social en el que debe considerarse parte fundamental tanto del problema como de la solución, pero a su vez debe tener una mirada analítica que le permita identificar los hallazgos claves para trabajar sobre ellos, diseñando estrategias en las que también sus estudiantes sean partícipes de la transformación de su ambiente de aprendizaje.

El rol del docente como investigador también requiere de su rigurosidad para documentar, sistematizar y analizar su labor pues esto es fundamental para contribuir en la construcción de saber pedagógico, dicha labor es imprescindible en la reivindicación de la profesión docente, pues no puede gestarse un cambio en la educación si el docente no es riguroso en la recopilación y estudio de sus experiencias para poderlas socializar de manera estructurada frente a sus pares o a una comunidad académica, ya que esto es de vital importancia para que las innovaciones en educación sean difundidas en distintas comunidades y generen cambios significativos en diferentes contextos escolares.

Otro tópico fundamental que surge como aprendizaje de la presente investigación, es la necesidad imperante de construir la clase con los estudiantes, no para los estudiantes, pues el cambio en esas lógicas de pensamiento, hace que el estudiante se sienta parte activa dentro de su proceso de aprendizaje porque sus necesidades e intereses son tenidos en cuenta, además esto hace que los niveles de participación sean mayores y se pueda hablar de una construcción de conocimiento, en donde el docente cumple una labor de guía de dicho proceso. Esto no le resta importancia ni responsabilidad al docente, por el contrario, se necesita que este tenga un dominio conceptual, contextual y disciplinario tan amplio, que sea capaz de adaptar todos sus conocimientos en virtud de unas estrategias de aprendizaje más motivantes para el estudiante.

En esta misma lógica el proceso de evaluación cambia completamente, pues al implementar la valoración continua y brindándole espacios de retroalimentación, permite al estudiante identificar sus falencias y ser más consciente de las estrategias que puede implementar para superarlas, pero además de ello, permite al docente tener un panorama particular sobre la manera como sus estudiantes están generando comprensión y cuáles son

los puntos que debe fortalecer. Si este proceso de valoración continua se realiza desde los primeros años, los estudiantes pueden desarrollar procesos meta cognitivos que les permitan empoderarse de su propio proceso de aprendizaje y ser más autónomos sobre el mismo.

La oralidad es una habilidad que se debe trabajar con los estudiantes de todos los grados y en todas las asignaturas, pero en especial, se debe intensificar en los primeros años de educación, ya que en estos son donde se da la formación de hábitos y donde el estudiante inicia el desarrollo de su discurso. Por ende, si en esta etapa inicial el estudiante asume un rol pasivo, no se puede exigir en grados superiores que tenga un buen nivel de argumentación o participe activamente, cuando no se realizó un trabajo desde la oralidad desde la educación primaria y preescolar.

El compromiso social es un factor fundamental que el docente siempre debe tener presente. Por tal motivo el cambio de paradigma de una educación basada en la repetición de contenidos, a una educación basada en la comprensión oral, la participación activa y el trabajo colaborativo, cobran sentido si se quiere contribuir en la construcción de una sociedad más humana, solidaria e incluyente.

Por último, el transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer la comprensión oral en los estudiantes de la IEM Rural Río Frio de Zipaquirá llevó a los docentes a replantear su pensamiento sobre la educación y a construir un camino lleno de estrategias de trabajo no solo para sus estudiantes, también para sí mismos, en función de analizar y replantear los discursos que se manejan al interior del aula, ya que estos posibilitan o frenan la disposición que pueda tener un estudiante frente al tópico que se esté abordando, lo que

implicó un arduo trabajo para empezar a materializar esas nuevas lógicas de pensamiento en pro del desarrollo de la oralidad de los estudiantes de manera contextualizada y motivante, estos esfuerzos cobran sentido al ver el cambio en las dinámicas de clase.

Capítulo XI

“La comprensión posee múltiples estratos. No sólo tiene que ver con los datos particulares sino con nuestra actitud respecto de una disciplina o asignatura”.

David Perkins

11. Preguntas que emergen a partir de la investigación

En este capítulo se plantean interrogantes que surgieron durante y al finalizar este trabajo investigativo y que de alguna manera podrían llegar a considerarse en posteriores investigaciones relacionadas con temas educativos. Esto permite ser coherentes con todo el proceso desarrollado y demostrado que exige que al generar mayor comprensión del contexto educativo surjan nuevas preocupaciones. Así mismo, demuestra el rasgo inacabado y fluctuante de un proceso educativo, del cual nunca se tendrá la última palabra, por tratar de dar solución a problemáticas surgidas en torno a seres humanos, quienes están en constante cambio y evolución, lo que da paso a nuevas situaciones problemáticas.

- ❖ ¿De qué manera influye el contexto rural en la adquisición de códigos elaborados por parte de los estudiantes?
- ❖ ¿Cómo influyen las rutinas de pensamiento en el desarrollo de las habilidades durante la adquisición de una lengua extranjera en estudiantes de un contexto rural?
- ❖ ¿Cómo influye el contexto sociocultural del docente en el proceso académico-formativo de los estudiantes?
- ❖ ¿De qué manera eficaz se puede involucrar a la familia en el proceso académico-formativo de los estudiantes de una institución educativa rural?

- ❖ ¿De qué manera se puede fomentar una ética pedagógica que logre dar respuesta a las necesidades sociales del país?
- ❖ ¿Cómo lograr generar una propuesta curricular adecuada para una institución rural que cuenta con un gran porcentaje de estudiantes del sector urbano, teniendo en cuenta las características y necesidades que los diferencian?
- ❖ ¿Cómo estructurar una propuesta curricular que logre una tras habilidad adecuada entre todas las áreas del saber dentro de una institución?
- ❖ ¿De qué manera se puede generar un real proceso de estudiantes de inclusión en el proceso educativo?
- ❖ ¿Cómo generar estrategias que permitan influir en los compañeros docentes que se aferran a los parámetros establecidos por la enseñanza tradicional?
- ❖ ¿Cómo optimizar los rasgos propios de los estudiantes de un contexto rural, para lograr mejorar el trabajo de las habilidades en un contexto formal?

Capítulo XII

12. Referencias

- Alvarez, J. (2011). *La evaluación como actividad crítica de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Alzate, T. P. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud: El diario de campo. *Revista Iberoamericana de educación*, 1 - 20.
- Barrera, & León. (2012). *De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión de un enfoque tradicional*. Obtenido de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/art>
- Bernstein, B. (1985). *Clases sociales, lenguaje y socialización*. (U. P. Nacional, Ed.) Recuperado el 2018, de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5117-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13683-1-10-20170411%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5117-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13683-1-10-20170411%20(2).pdf)
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, vol. I.* Madrid: Akal.
- Blum-Kulka, S. (2000). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135290>
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis del discurso y educación*. Recuperado el 23 de 05 de 2018, de https://www.researchgate.net/profile/Rosa_Nidia_Buenfil_Burgos/publication/315802040_Analisis_de_discurso_y_educacion/links/58e671afaca2725cd59136ba/Analisis-de-discurso-y-educacion.pdf
- Camps, A. (Mayo de 2002). *Hablar en clase, aprender lengua. Aula de innovación educativa*. Obtenido de <http://www.grao.com/revistas/aula/111-hablar-para-/hablar-en-clase-aprender-lengua>.
- Casamiglia, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir; manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. L. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Chevallard, Y. (1988). Some introductory notes. *In international symposium and development in mathematics*, (págs. 1-9). Bratislava. Czechoslovakia.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación de conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61- 71.

- De longi, A. I. (2009). *Los desafíos desde los contextos: situacional, lingüístico y mental*. Obtenido de SEDECI: <http://sedeci.unlp.edu.ar/handle/10915/16521>
- De siqueira, J. (2009). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Bioethikos*, 171-193.
- De tezanos, A. (9 de 12 de 2015). *Oficio de enseñar, saber pedagógico. La relación fundante*. Obtenido de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Ellery, V. (2005). Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. *Lectura y vida*, 38-52.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. España: Morata.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la nación.
- Fiske, J. (1984). *Introducción al estudio de la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Flore, E., & Leymoní, J. (2007). Planificaciones de aula. *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*, 1- 15.
- Flores, J., Saldaña, C., Ortega, J., Escotto, H., & Pelayo, J. (2015). *Desarrollo del uso y la fluidez de verbos, su importancia para la neuropsicología*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000100009
- Frío, I. R. (2016). *Producción orgánica una forma de construir futuro*. Obtenido de http://docs.wixstatic.com/ugd/9203c1_2bbe64367f364ed5b140b709faa8d9ca.pdf
- Gomez, B. S. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red tercer milenio s.c.
- Gutierrez, P. (s.f.). La comunicación y la comunicación emocional en el aula, una necesidad olvidada. *Universidad de Cantabria*, 1 - 32.
- Guzman, R. J. (2017). Seminario de Enseñabilidad de la escritura, lectura y oralidad. Chía: Universidad de la Sabana.
- Guzman, R. V. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Kimpres.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación, (2° ed.)*. México D. F.: Mc Graw Hill.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre.

- Larrosa, J. (2001). *Dar a leer, dar a pensar... quizá...* Recuperado el 24 de 5 de 2018, de Teoría literaria: <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Leal, C. A. (2014). El conocimiento didáctico del contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 89-110.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). La encuesta. Capítulo II.3. En P. LKópez-Roldán, & S. Fachelli, *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jurgen Habermas*. Ed tecnos.
- Medina, N. (2013). *Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula*. Recuperado el 20 de 5 de 2018, de Académica unavarra: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9994/TFM%20An%C3%A1lisis%20de%20los%20c%C3%B3digos%20socioling%C3%BC%3ADsticos%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Menendez, M. (1995). El discurso del libro de texto. *Centro virtual Cervantez*, 515-522.
- Morales, M. Y. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias imágenes*, 89-100.
- Ocanto., S. I. (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 243 - 253.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Idioma español. Inet 1A.
- Ortiz, R. (2007). *Aprender a escuchar*. U.S.A.: Lulu.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 57 77.
- Parra, M., C. (2002). Investigación - acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*(5), 113-125.
- Pérez, A. M. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista colombiana de educación.*, 171-200.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Perkins, D. (s.f.). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?. Trad. Patricia León y María Ximena Barrera.* Obtenido de http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación verbal*. Madrid: Istmo.
- Prieto, M. (sf). *La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico.* Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045>
- Quecedo, R. y. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 5-39.
- Ramirez, G. (2014). Vocabulario: un componente esencial en la lectura y la escritura. En R. C. Guzma, *Lectura y escritura. Como se enseña y se aprende en el aula* (págs. 45 - 72). Chía: Universidad de La Sabana.
- Ritchart, R., C. M. (2011). *Making thinking visible. How to promote engagement, understanding, and independence for all learners.*
- Ritchhart, R. C. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, M., E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo? *Lectura y vida*.
- Salmon, A. (2009). Lectura y vida. *Lectura y vida*, 63-69.
- Schiffrin, D. (2000). Definiciones de discurso. *Revista de investigación educativa CPU- e*, 20-43.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Stone, W. M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Barcelona: Paidós.
- Tighe, M., & Wiggins. (2005). *Diseño para la comprensión.* Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/61092549/Diseno-Para-La-Comprension>
- Trinidad-Velasco., A. G. (2004). *El conocimiento pedagógico de contenido.* Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=935546>
- Valbuena. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.* Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17298>
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto, semiótica y pragmática del discurso.* Madrid: Cátedra.

- Van Dijk, T. (Septiembre-octubre de 1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36.
Obtenido de
<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Verde Ruiz, S. (2010). *Sobre los principios pragmático-discursivos en la descripción gramatical del español*. Obtenido de
<https://books.google.com.co/books?id=l2QiDgAAQBAJ&pg=PT150&lpg=PT150&dq=suma+de+conocimientos+y+destrezas+sobre+cómo+usar+la+información+lingüística+y+extralingüística+en+la+producción+e+int>
- Vilá, S. M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 113 - 120.

Tabla 8. *Links de videos y material audiovisual recolectado*

| Nombre del video | Link |
|--|---|
| Actividades dentro de clase | https://youtu.be/gFDE5BeGVI8 |
| Experiencias personales de estudiantes | https://youtu.be/0pJlchByNvo |
| Al inicio de todo el proceso | https://youtu.be/FEbxaZu-s2w |
| Tradición oral dentro de la clase | https://youtu.be/C8wNxHAMkil |
| Evidencias Audiovisuales aula multigrado | https://youtu.be/gWpYBHKYh-8 |

Anexos

Anexo 1.

1. Formato observación participante



IEM RURAL RÍO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ
Formato de observación participante. Notas de Campo
-MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



**Universidad
de La Sabana**

| Docente: | Fecha de Sesión: |
|---------------------------------------|--|
| Descripción de la actividad realizada | Aspectos relevantes de la sesión y expresiones textuales |
| | |

Preguntas que surgieron:

Observador: _____ Grupo observado: _____

Anexo 2.

Diarios de campo.**1. DIARIOS DE CAMPO- DOCENTE Rodrigo Antonio Garzón Rojas**

IEM RURAL RÍO FRÍO DE ZIQUIRÁ
Diarios de campo. - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | |
|---|---|---|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | | Nº1 |
| FECHA: Agosto 9 / 2016 | LUGAR: Aula 601 – IEM Rural Rio Frio | |
| TIEMPO: 60 Minutos | HORA DE INICIO: 8:45 a.m. | HORA DE FINALIZACIÓN: 9:45 a.m. |
| TEMA: Análisis Literario | TOTAL DE ESTUDIANTES: 28 | |
| Nº DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 27 | Nº DE ESTUDIANTES AUSENTES: 1 | |
| <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Al llegar al salón se solicita a los estudiantes organizar las sillas y recoger papeles, pues hay mucho desorden. Hay cuatro estudiantes jugando fútbol dentro del salón a quienes se les da en dos oportunidades la instrucción para dejar de jugar.</p> <p>Se hace llamado a lista y hay un estudiante que no asistió hoy.</p> <p>Se organizan 12 grupos y se explica la actividad a realizar. A cada grupo se le asigna un capítulo del primer libro del texto “La comunidad del Anillo”. Deben comenzar a leer el capítulo e ir tomando nota de los aspectos importantes de este.</p> <p>El grupo que inicialmente estaba jugando fútbol se pone a jugar nuevamente en el salón. Se le llama la atención al respecto y se les decomisa el balón.</p> <p>Se hace entrega de las tabletas, con el archivo a trabajar, a estudiantes que fueron asignados como responsables de ellas en cada uno de los</p> | | <p>NOTAS DE INTERES</p> <p>Llama la atención el desinterés de ciertos estudiantes, pues al decomisarles el balón con el que estaban jugando solamente expresan “pero nos lo devuelve al final de la clase”</p> |

| | |
|---|--|
| <p>grupos.</p> <p>Dos de los grupos solicitan permiso para trabajar afuera y poder conectar las tabletas que están descargadas. Se les permite trabajar afuera.</p> | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <p>Es muy difícil llegar al salón y poder iniciar la clase normalmente y a tiempo porque estaban hasta jugando dentro del salón. Al indagar sobre la clase anterior, los estudiantes tenían clase de sociales y afecta el hecho de que no estaban haciendo nada antes pues es un cargo que lleva vacante 20 días y no ha llegado la persona encargada.</p> <p>A pesar de tratar de utilizar al máximo los materiales del colegio, tales como las tabletas, llegan a ser innecesarias para la cantidad de estudiantes porque el trabajo de lectura, considero que debería desarrollarse individualmente para evitar distracciones y momentos de indisciplina.</p> <p>En el momento de permitirle a dos grupos salir a trabajar preferí hacerlo con aquellas estudiantes que presentan un buen comportamiento porque prefiero tener cerca a los estudiantes que suelen presentar comportamientos de indisciplina. Así los puedo controlar con más facilidad.</p> | |

| | |
|---|---|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | N° 2 |
| FECHA: Agosto 11 / 2016 | LUGAR: Aula 601 – IEM Rural Rio Frio |
| TIEMPO: 60 Minutos HORA DE INICIO: 6:45 a.m. HORA DE FINALIZACIÓN: 8:45 a.m. | |
| TEMA: Análisis Literario TOTAL DE ESTUDIANTES: 28 | |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 26 N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 2 | |
| DESCRIPCIÓN | NOTAS DE INTERES |

| | |
|---|--|
| <p>Al llegar al salón se solicita a una estudiante barrerlo y organizar los puestos. Los demás estudiantes esperan en la entrada del salón mientras se termina de organizarlo.</p> <p>Se ingresa al salón a las 7:00 a.m.</p> <p>Se hace control de asistencia y faltaron dos estudiantes a la clase de hoy.</p> <p>Se explica que tienen una hora de clase para realizar la lectura y se organizan los mismos grupos de la sesión anterior. Se hace entrega de las tabletas a cada uno de los estudiantes encargados de ellas.</p> <p>En uno de los grupos hay un estudiante limpiando el puesto con alcohol, mientras su compañero está leyendo. Después el estudiante que limpió la silla con alcohol empezó a escribir con marcador sobre el pupitre. Se le llama la atención y se hace el registro en el observador.</p> <p>Una estudiante viene a avisarme que se le perdió su cartuchera , la niña está llorando. Buscamos la cartuchera extraviada y estaba dentro de un pupitre.</p> <p>Se le llama la atención a un estudiante que está escuchando música con el volumen alto.</p> <p>Se extiende la actividad hasta la segunda hora de clase. Diez minutos antes de salir se les pide traer materiales para la siguiente clase para hacer carteleras del tema trabajado.</p> | <p>Al llamar la atención sobre escribir en el puesto y hacer el registro en el observador el estudiante manifiesta no saber cuál es el problema con eso además “después lo vuelvo a limpiar y listo”</p> |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <p>Considero que aunque el trabajo grupal es muy importante, en este tipo de actividades es muy difícil pues mientras unos trabajan los otros no hacen nada. Por eso tal vez el estudiante que resultó escribiendo en el puesto. El problema es también el bajo número de elementos tecnológicos, como las tabletas, que aunque se pide por parte del colegio que se haga uso de ellas, el número es inferior respecto a la cantidad de estudiantes.</p> <p>Hay un grupo de estudiantes que generan indisciplina</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| constantemente e interfieren con el desarrollo de la clase, interrumpiéndola y distrayendo a los demás. Estos estudiantes son repitentes de varios colegios y sus edades exceden las de los demás estudiantes del grupo (16 vrs. 12) | | |
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | | N° 3 |
| FECHA: Agosto 23 / 2016 | LUGAR: Aula 601 – IEM Rural Rio Frio | |
| TIEMPO: 60 Minutos | HORA DE INICIO: 8:45 a.m. | HORA DE FINALIZACIÓN: 9:45 a.m. |
| TEMA: Análisis Literario | TOTAL DE ESTUDIANTES: 28 | |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 28 | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 0 | |
| <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Al llegar al salón hay una estudiante llorando quien manifiesta estar así porque le enviaron citación a padres por parte de coordinación.</p> <p>Hago control de asistencia y hoy están todos los estudiantes.</p> <p>Se solicita recoger papeles del suelo, pues hay bastantes. Luego se da inicio a las exposiciones acerca del capítulo leído anteriormente.</p> <p>De los doce grupos hicieron la exposición cuatro, los demás no hicieron la cartelera.</p> <p>En la parte de atrás del salón un estudiante está jugando canicas. Se decomisan las canicas.</p> <p>Se le pide a los expositores hablar fuerte y se recuerdan las características que debían tener las carteleras.</p> <p>Los grupos duran en promedio dos minutos exponiendo.</p> <p>A las 9:15 inicio con la explicación del tema “figuras Literarias”. Se va haciendo explicación del tema y se definen ideas para escribir en el cuaderno. Mientras se está explicando, un estudiante resulta “eructando” fuertemente. Se le llama la atención al respecto, se pide</p> | | <p>NOTAS DE INTERES</p> <p>La inconsciencia del estudiante que fue grosero frente a los demás la demuestra al expresar “pero solo por eso citación”. Al parecer es un comportamiento aceptable para él que no merece ningún reproche.</p> |

| | |
|--|--------------------------------|
| <p>respeto para con la clase y se hace citación a padres de familia.</p> | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <p>Lamentablemente se nota la irresponsabilidad de los estudiantes cuando no se les está presionando con la nota y cuando el trabajo es grupal. Ocho de los grupos llegaron sin las exposiciones preparadas y solicitaron plazo para la siguiente clase poder hacerlas.</p> <p>A mi parecer el tamaño del salón también es un inconveniente para el control de la disciplina. Primero, no hay chapa en la puerta y por lo tanto no se puede controlar, segundo es un espacio con una altura considerable y dimensiones grandes pues es la sede social de la vereda, que se tiene adaptada como salón además de contar con muy poca luz.</p> <p>Finalmente reitero el mal comportamiento de algunos estudiantes, que exceden en edad a los demás y quienes generalmente están involucrados en las faltas de respeto e indisciplina, tal es el caso de quien se hizo hoy la citación a padres. Ellos no logran diferenciar los espacios en que se encuentran ni muestran respeto por aquellos que son ajenos a ciertos comportamientos.</p> | |
| <p>NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas N° 4</p> | |
| <p>FECHA: Septiembre 12/2016 LUGAR: Aula 601 – IEM Rural Rio Frio</p> | |
| <p>TIEMPO: 120 Minutos HORA DE INICIO: 1:45 p.m. HORA DE FINALIZACIÓN: 3:45 p.m.</p> | |
| <p>TEMA: Argumentación Oral TOTAL DE ESTUDIANTES: 28</p> | |
| <p>N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 25 N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 3</p> | |
| <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se ingresa al salón y se hace el llamado de asistencia.</p> | <p>NOTAS DE INTERES</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Se les pide a los estudiantes marcar en el cuaderno el inicio del cuarto periodo académico, se les dictan los desempeños y temas del bimestre.</p> <p>Se les explica que durante el bimestre se trabajará la argumentación oral a través de diferentes actividades.</p> <p>Se les dictan dos preguntas, acerca de algo que ellos quisieran inventar. Deben responder en su cuaderno, de manera escrita o por medio de un dibujo.</p> <p>Varios estudiantes se paran a hablar con sus compañeros. Se les recuerda que la instrucción es hacer la actividad individualmente,</p> <p>Dos estudiantes se acercan y me preguntan “¿Qué es lo que toca hacer?”</p> <p>Otra estudiante se acerca y pregunta “¿Profe toca dibujar y escribir?”</p> <p>Un estudiante se acerca y dice “Profe mire esto que me inventé, remaquio”. En este momento todos los estudiantes están haciendo la actividad, siguiendo las indicaciones dadas.</p> <p>Un estudiante resulta cantando en voz alta, le digo que se quite los audífonos que se había puesto.</p> <p>Después se toman fotos de los cuadernos, con la actividad, y se socializan las respuestas. La respuesta de un estudiante es “nada”</p> <p>Se le pide a un estudiante leer o explica su respuesta y prefiere no hablar. Otro estudiante le quita el cuaderno y dice “muestre yo leo por él”.</p> <p>Algunos estudiantes empiezan a dar sus respuestas gritándolas. Se les recuerda el respeto y orden para hablar.</p> <p>Un estudiante dice que quiere inventar un carro que vuele y otro responde “ese ya lo inventaron becerro”</p> <p>Al pedirle a otro estudiante que lea sus respuestas va y le rapa el cuaderno a una compañera. Se le dice que respete y que no sea grosero y este responde “es que es para leer las preguntas porque no las copie”</p> <p>Un estudiante dice que quiere inventar un carro con seis exhostos, argumenta que es para que suene más duro. Otro estudiante dice “eso es un resonador bobo estúpido”. En ese momento se le llama la atención y se le pide ser respetuoso con sus compañeros.</p> <p>Hay un grupo de estudiantes que interviene constantemente, dan ideas y cuestionan lo que dicen los otros.</p> <p>Un estudiante dice que quiere inventar un cuaderno que se escriba solo, los demás se ríen con el comentario.</p> | <p>Llama la atención la falta de respeto de algunos estudiantes, quienes sin medir palabras se expresan de manera grosera, frente a los demás. Utilizaron expresiones como: “ese ya lo inventaron becerro”, “eso es un resonador bobo estúpido”.</p> <p>Este tipo de expresiones fueron utilizadas por quienes participaron más activamente y que incluso pueden argumentar con más facilidad.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| Se definen unas conclusiones generales de la actividad y finaliza la clase. | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <p>Al parecer el tema llamo la atención de los estudiantes y los motivo mucho a participar. Los estudiantes que más generan indisciplina e incluso que son irrespetuosos por sus comentarios fueron los que participaron más activamente. Querían expresar sus ideas así fuera levantando la voz e interrumpiendo a los otros. Además fueron de los que se expresaron de manera grosera y despectiva frente, frente a comentarios específicos de los otros. Muchos de estos estudiantes pertenecen a la zona urbana y sus aportes fueron valiosos e incluso se nota mejor uso de vocabulario e información frente a ciertos temas pero parece que tuvieran en mente que sus comentarios valen más que los de los demás así tengan que hacerlos valer por medio del irrespeto.</p> <p>De igual manera algunos estudiantes prefirieron no participar, ni expresarse oralmente, aparentemente por evitar cualquier burla o comentario de parte de aquellos que mantienen su liderazgo en el grupo. Se nota sustancialmente las diferencias entre los estudiantes que pertenecen a la zona urbana, quienes tienen más conocimiento respecto a temas específicos, y los estudiantes que viven en la zona rural, que son más reservados, poco participativos y tienen menor manejo de argumentos a la hora de hablar.</p> | |

| | |
|--|---|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | N° 5 |
| FECHA: Septiembre 26 /2016 | LUGAR: Aula 601 – IEM Rural Rio Frio |
| TIEMPO: 120 Minutos | HORA DE INICIO: 1:45 p.m. HORA DE FINALIZACIÓN: 3:45 p.m. |
| TEMA: Argumentación Oral | TOTAL DE ESTUDIANTES: 28 |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 21 | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 7 |

| DESCRIPCIÓN | NOTAS DE INTERES |
|--|---|
| <p>Debido a que los estudiantes de grado 10-01 necesitaban un aula con electricidad para hacer proyecciones en su clase, hicimos intercambio de salones con 601 para colaborarles.</p> | <p>Los estudiantes utilizan su vocabulario habitual para expresar sus ideas, sin importar el contexto en el que se encuentran: “Me parecería bacano por que le enseñan a uno a ser más varoncito, a comer mierda, a valorar las cosas”</p> |
| <p>Se ingresa en el aula y se organiza a los estudiantes en mesa redonda. Se hace llamado de atención y se evidencia la ausencia de siete estudiantes.</p> | |
| <p>Antes de iniciar llega un grupo de estudiantes de grado 8º, con autorización de rectoría, para ofrecer la venta de unas boletas para la compra de un vidrio de su salón.</p> | |
| <p>Se recuerda a los estudiantes que retomaremos las exposiciones referentes a temas específicos para iniciar un debate al respecto, posteriormente.</p> | |
| <p>Un grupo hace la exposición acerca del proceso de paz, sus puntos de vista y lo que saben acerca de él. Los estudiantes hablan de un proceso de paz llevado a cabo en Europa hace algunos años.</p> | |
| <p>Los estudiantes empiezan a dar respuestas y a expresar sus argumentos respecto a si están de acuerdo o no con el acuerdo de paz realizado con las FARC.</p> | |
| <p>Los estudiantes que intervienen argumentan No estar de acuerdo debido a :</p> | |
| <p>“No porque nos van a seguir manipulando”</p> | |
| <p>“No porque es solo por los votos”</p> | |
| <p>“Quien va a estar de acuerdo si no van a cumplir”</p> | |
| <p>Se les pregunta acerca de lo que sus papas piensan al respecto, de donde surgen diferentes respuestas:</p> | |
| <p>“No sé porque no están de acuerdo”</p> | |
| <p>“Por que si votan Si todo sigue igual”</p> | |
| <p>“A mi abuelita le da lo mismo porque le toco irse de donde vivía”</p> | |
| <p>“Es mejor votar no por que los ladrones van a seguir robando”</p> | |
| <p>“El acuerdo de paz es una pérdida de tiempo”</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>“Va a seguir siendo lo mismo porque el ELN va a seguir siendo guerrilla”</p> <p>Se le pregunta a los estudiantes cuantos quisieran ir a prestar servicio militar si continua la guerra. Tres, incluida una niña, responden que ellos quisieran y argumentan: “Me parecería bacano por que le enseñan a uno a ser más varoncito, a comer mierda, a valorar las cosas” Se le recomienda utilizar otro tipo de vocabulario cuando hable frente a los demás.</p> <p>Una niña argumenta “ por que uno aprende a ser responsable y serio” y otro dice “ si, porque uno aprende a ser más educado” Otro estudiante dice “no, porque pasan accidentes y lo matan a uno.”</p> <p>Se le pregunta a los estudiantes: ¿Si no están de acuerdo con el proceso de paz pero saben que deben prestar el servicio militar, Porque tampoco quieren ir?</p> <p>Los estudiantes no responden la pregunta y uno de ellos interviene diciendo: “ Digan que son Gay y verán que no se los llevan”</p> <p>Un estudiante finaliza explicando la forma como su papá tuvo que salir de donde vivía por que lo iban a matar y por eso salieron de Villavicencio y se fueron a vivir a Pacho en la época que “ allá vivía Gacha todavía entonces los que lo querían matar no podían entrar”</p> <p>Se finaliza la clase a las 3:30 cuando tocan la campana.</p> | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <p>El hecho de haber cambiado de salón permitió el inicio de la clase de una manera más rápida. Considero que esto se debió al tamaño de ellos, pues el salón de 601 es excesivamente grande, oscuro, la puerta no tiene chapa y ha sido adaptado como salón porque su construcción inicial fue hecha como sede social de la verada, y de hecho todavía se utiliza como tal.</p> <p>Respecto al desarrollo de la clase los estudiantes se veían motivados a participar, especialmente aquellos que suelen generar indisciplina. Varios de los estudiantes del sector rural, prefirieron no participar ni exponer sus puntos de vista al respecto. Mientras se debatían las ideas, parece evidenciarse que los estudiantes repitieran las ideas de sus padres pero no son capaces de adoptar una postura propia y soportarla con argumentos válidos.</p> <p>Algunos de ellos incluso, hacen burla de lo que dicen y no tienen seriedad ni respeto por lo que sus compañeros expresan.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>La clase se interrumpió de manera abrupta debido a que se da autorización por parte de las directivas para ir por los salones, promocionando actividades diversas. Decidí explicarles que lo que se iba a evaluar era algo muy práctico y que lo único que necesitaban era participar de una manera respetuosa, pero incluso algunos estudiantes no cambian su actitud de grosería y falta de respeto.</p> | |
|---|--|

| | |
|--|---|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | N° 6 |
| FECHA: Febrero 1 /2017 | LUGAR: Aula 801 – IEM Rural Rio Frio |
| TIEMPO: 120 Minutos HORA DE INICIO: 1:45 HORA DE FINALIZACIÓN: 3:45 | |
| TEMA: Signos y Semiótica TOTAL DE ESTUDIANTES: 26 | |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 24 N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 2 | |

| DESCRIPCIÓN | NOTAS DE INTERES |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se ingresa al salón y debo iniciar con la mitad del grupo porque los demás están evadidos o en el restaurante terminando de almorzar. • El salón está muy desorganizado por lo que tengo que comenzar a organizarlo. Dos estudiantes barren y los demás recogen papeles y organizan las sillas. • Después de 20 minutos puedo iniciar la clase con todos los estudiantes. Dos de los faltantes estaban jugando fútbol y por ello se les hace anotación en el cuaderno de control. • Inicio llamando asistencia y luego doy instrucciones para trabajar una rutina de pensamiento (antes pensaba – ahora pienso) • Se van escribiendo las preguntas en el tablero y se les pide a os estudiantes ir respondiendo una a la vez. Se les dan tres minutos para responder cada pregunta. Se les dice que si no saben la respuesta, que escriban precisamente eso, “que no saben” • Durante la segunda pregunta, un estudiante pregunta “¿Profe y si no se? Otro estudiante le dice “ si no sabe pues escriba que no sabe Marica” • Se le llama la atención al estudiante que respondió de manera | <ol style="list-style-type: none"> 1. “Esque usted es una HP, Malpar...” “Usted es una sapa...” 2. ¿Esto es nota profe? 3. “eso ya lo dijo el profe, ¿Es que es visco...?” 4. “Relajado profe, es que estamos organizando la parranda de hoy” 5. Al dar las instrucciones de la rutina de pensamiento un estudiante me dice “¿Uy profe nos dijo brutos?” |

| | |
|--|--|
| <p>grosera a su compañero y se le exige respeto. Entonces se les repite la instrucción “ si no saben, escriban NO SE”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego se recogen las hojas de las rutinas de pensamiento y se les pide organizar cinco grupos. Se les entrega una lectura con las definiciones e imágenes que apoyan el texto. Resultaron organizando ocho grupos. Nuevamente se les pide organizar solamente cinco grupos. Finalmente un estudiante (O) quedó solo. Lo llamo y le pide unirse a cualquiera de los grupos para trabajar pero él me dice “no quiero trabajar con ninguno de ellos”. Así que le entrego unas copias para que trabaje él solo. • Se les dan 20 minutos para que trabajen la lectura. • Luego se les entrega una hoja en donde deben hacer un boceto de un poster en donde expliquen los significados y den ejemplos propios frente al tema tratado. En la parte posterior deben crear un mensaje para sus compañeros, creado con emoticones. | <p>6. Después de hacer la lectura me llaman de un grupo y un estudiante me dice “Profe quiere que sea serio?, no entendí nada”</p> |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al comienzo el grupo estuvo muy desorganizado. El salón estaba sucio y cuando llegué estaban insultándose dos compañeras, haciendo uso de vocabulario soez (2) . Inicialmente no parecía importarles el hecho de que yo hubiera llegado y seguían con su comportamiento. Tuve que gritarlas para lograr detener los insultos. • Otros estudiantes estaban escuchando música con audífonos y la verdad fue muy complicado iniciar la clase. • Al aplicar la rutina de pensamiento se veían confundidos y repetían las instrucciones dadas, a manera de preguntas. Un estudiante hace una pregunta (2) y al decirles que no , parecieron descansar un poco. • Algunos estudiantes de los que no entendían las instrucciones incluso obtenían aclaración por parte de compañeros y llegaban a generar burla por haber preguntado (3). • Al parecer por pensar que la actividad era evaluable, restringían sus respuestas e incluso intentaban copiarse de otros. Les reitero que no es evaluable y les pido nuevamente hacerlo de manera consciente. En este momento se vió que escribieron más libremente. • Luego de esta actividad se pudo trabajar más cómodamente y los estudiantes participaron activamente, pero de la misma manera se nota la apatía de algunos frente a las actividades. • Hubo un grupo de estudiantes que durante toda la clase no hizo nada. Se les llama la atención e incluso se les decomisó un celular pero su interés era organizar una “fiesta” que tenían (4) • El estudiante (O) es muy apático a trabajar con otros, o está siendo rechazado de alguna manera por los otros. Sin embargo al decidir trabajar solo, lo hizo muy bien. | |

| | | |
|--|--|-----------------------------------|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | | N° 7 |
| FECHA: Febrero 8 /2017 | LUGAR: Aula 801 – IEM Rural Rio Frio | |
| TIEMPO: 120 Minutos | HORA DE INICIO: 1:45 | HORA DE FINALIZACIÓN: 3:45 |
| TEMA: Signos y Semiótica | TOTAL DE ESTUDIANTES: 26 | |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 25 | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 1 | |
| DESCRIPCIÓN | NOTAS DE INTERES | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Al llegar al salón no pudimos trabajar allí porque lo estaban lavando. Por lo tanto decidí trabajar en las graderías para hacer las carteleras del tema trabajado en la sesión anterior. • Antes de comenzar a hacer las carteleras, recordé la temática y volví a explicar las características. • La mayoría de los grupos no trajeron materiales, así que pudimos empezar después de veinte minutos. • Un estudiante me ve tomando nota, en el diario de campo, y viene y me pregunta “¿profe ya me puso 1.0, que es lo que escribe ahí?”. Entonces le explico que estoy tomando nota de de lo que ocurre en la clase. Luego me dice si es para la universidad y al decirle que sí, me dice que él quiere estudiar criminalística. • Al ver las carteleras les recuerdo que lo que deben hacer es explicar con sus palabras lo que entienden. (1) • Un estudiante me pregunta “¿Entonces qué es lo que hay que hacer?” Les digo que la cartelera es una ayuda visual y que no debe tener tanto texto. Les digo que los dibujos deben ayudar a explicar el tema. Además que la idea no es pasar a leer la cartelera. • Después de una hora y media de trabajo se acerca una estudiante y me pregunta si pueden hacer dibujos. Le explico nuevamente que la cartelera debe tener dibujos. • Un grupo me dice que ya están listos para exponer, que ellos quieren hacerlo de una vez. El primer estudiante comienza diciendo “los signos son cosas que explican otras cosas”. Interrumpo al estudiante y le pido que me explique con sus palabras lo que él entiende por el término y lee literalmente lo que escribieron en la cartelera. Les digo que preparen bien la exposición y la hagan la siguiente clase. • Tomo fotos de tres carteleras que terminaron en la clase y | <ol style="list-style-type: none"> 1. “Profe y ¿toca es hacer un resumen?” 2. “Profe y ¿se puede dibujar?” 3. “Profe pónganos aunque sea 1.5” | |

| | |
|--|--|
| <p>que practicaron la exposición. A quienes no hicieron la cartelera en clase, les digo que la nota es 1.0. (3) Que si quieren pueden traer la cartelera y hacer la exposición la siguiente clase.</p> | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diario ocurren cosas que lo obligan a uno a acambiar la organización de la clase. Hoy tuvimos que trabajar afuera por como estaba el salón • Como estuvimos haciendo carteleras se hizo muy difícil controlar el trabajo de todos los estudiantes. Además de que muchos no habían llevado los materiales pedidos con anticipación y fue más complicado conseguirlo en el colegio. • Respecto al desempeño, aunque se explicaron las instrucciones varias veces parecía que los estudiantes no lograban entender y hacían otra cosa o repetían lo dicho anteriormente. En ningún momento se les hablo de resumen y se les pidio hacer una cartelera con poco texto y un gran número de imágenes de apoyo. Sin embrago ellos tenían en mente que debían escribir literalmente la información y que despúes debían leerla. • Después de un rato y pasando por cada uno de los grupos explicando nuevamente, algunas carteleras comenzaron a organizarse de mejor manera. • Fianlemente cuando algunos quisieron exponer “de una vez2 se limitaban a leer o a tratar de improvisar a ver que decían. Por esto fue que decidí no permitirle a ningún grupo hacer la exposición en el momento y darles tiempo para practicar y organizarla mucho mejor. | |

| | |
|--|---|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | N° 8 |
| FECHA: Febrero 15 /2017 | LUGAR: Aula 801 – IEM Rural Rio Frio |
| TIEMPO: 120 Minutos HORA DE INICIO: 1:45 HORA DE FINALIZACIÓN: 3:45 | |
| TEMA: Interpretación de imágenes | TOTAL DE ESTUDIANTES: 26 |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 25 | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 1 |

| DESCRIPCIÓN | NOTAS DE INTERES |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Al ingresar gastamos 15 minutos organizando el salón • Se inician las exposiciones, haciendo uso de las carteleras que se hicieron la clase anterior. • Grupo 1: Comienza un estudiante diciendo que “iconos son los que tienen dibujos” El grupo de demoró dos minutos en la exposición • Grupo 2: El estudiante lee la definición escrita en la cartelera. Pasa un nuevo estudiante y dice “ las señales son por ejemplo las señales de tránsito” Todos los estudiantes leyeron de un libro de texto que les fue entregado hoy para la asignatura de español y en donde encontraron el tema tratado. Interviene un estudiante del público y dice “ pero están leyendo todo no les va a poner uno, porque no tienen que leer nada” Pasa un último estudiante que dice “Los iconos es algo que representan ... eh.... representan imágenes” • Grupo 3: Pasa un estudiante y comienza “ Los indicios son la continuidad de lo que siempre pasa” • No hay más exposiciones preparadas por lo que continuo con la clase planeada. • Se proyectan las imágenes del video de la canción “Fucking Perfect” de Pink. Se les pregunta a los estudiantes que expliquen lo que ven en las imágenes. Algunas respuestas: a una niña que le pegan, a una señora que se corta, a una familia. • Luego se proyecta el video completo y con traducción de la canción, ellos pueden leer la canción. Ahora se pregunta cuál es el problema que muestra la canción. Algunas respuestas. La falta de autoestima, vicios, anorexia, violencia. Hay una estudiante que dice “es que no sé cómo se llama pero es cuando las niñas no quieren comer y después vomitan”. Les explico las diferencias entre anorexia y bulimia y la niña me dice “Ah, entonces es anorexia”. Le pregunto el por qué y responde “porque se le ven todos los huesos” • Luego se les pregunta si en algún momento se han sentido con falta de autoestima. La mayoría responde que sí. • Se les pregunta que porque se han sentido así y una estudiante responde: “muchas veces es por la familia, que no escuchan y solo se enfocan en el trabajo”, otra estudiante responde “es que es muy paila cuando la Mamá lo trata mal a uno” Otra estudiante dice: “Si, mi mamá solo se dedica a trabajar y cuando se pelea con ese man se desquita con uno. Yo ni quisiera llegar a la casa” • Luego pregunto si contrario a los que han hablado hay estudiantes que les gusta llegar a la casa. Un estudiante levanta la mano y dice “ a mi si me gusta estar con mi mamá” y otro dice | <ol style="list-style-type: none"> 1. Un estudiante le dice a su compañera “lee la cartelera mi amor” 2. “Pero ¿por qué lee todo sapo?” 3. Una estudiante me dice “profe y ¿me va a quitar todos los unos que tengo?” 4. “No profe, es que si le contara....” |

| | |
|--|--|
| <p>“si mi cucha es buena gente y a mí me gusta estar en la casa”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se finaliza la clase y se le explica a los estudiantes que la siguiente sesión se les dará un texto relacionado con la sesión de hoy, para trabajar | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesar de los inconvenientes al iniciar la clase, la actividad principal, que era el análisis del video, permitió una participación activa de los estudiantes. Especialmente aquellos estudiantes que suelen presentar problemas de indisciplina. Se vieron tal vez reflejados en algo que vieron en el video pero llegaron a restringir sus respuestas. (4) • Los estudiantes expresaban en su gran mayoría que no se sentían agustos en sus hogares, que allí no los escuchan y sus confidentes llegan a se los amigos. • Contrariamente al indagar quienes sentían amor por el hogar fue notable la cantidad de estudiantes que apoyaron esta idea. En su mayoría eran los estudiantes del área rural contraio a los estudiantes de la parte urbana. • | |

| | | |
|--|---|-----------------------------------|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | | N° 9 |
| FECHA: Febrero 9 /2017 | LUGAR: Aula 901 – IEM Rural Rio Frio | |
| TIEMPO: 120 Minutos | HORA DE INICIO: 7:45 | HORA DE FINALIZACIÓN: 9:45 |
| TEMA: Significado de los Escudos (Modals) | | TOTAL DE ESTUDIANTES: 21 |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 21 | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 0 | |

| | |
|---|---|
| <p>DESCRIPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace la oración en inglés y se les pide que no la reciten, que deben pensar en lo que están diciendo. A algunos se les dificulto porque se les cambió el tono y la velocidad con la que lo hacían. • Se les llama la atención por las quejas que se han recibido de parte de docentes quienes dicen que no están trabajando. Se les preguntan las razones pero ninguno responde. Vuelvo y pregunto por qué no están trabajando y solamente agachan la cabeza algunos estudiantes. | <p>NOTAS DE INTERES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “profe venga y le pregunto qué es que yo soy muy inteligente” 2. Una estudiante corrige a otra |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inicio la clase e intento explicar todo en inglés. Explico la actividad que deben hacer con los escudos. Se da explicación de los símbolos que tienen los escudos heráldicos y el significado de ellos y los colores. • Un estudiante me dice “profe explíqueme en español porque no entiendo en Inglés” y otro empieza a explicarle lo que ya había explicado en inglés. • Un estudiante me dice “profe como se dice runcho en inglés, es que yo lo quiero hacer” • Ningún estudiante sabía cómo hacer su escudo. Entonces un estudiante hizo la figura tradicional, la cortó y los otros la utilizaron de plantilla para los de ellos. • Un estudiante (O) le dice a una estudiante (N) “oiga y para que lo hizo así, porque no lo dejó igual al mío”. Intervengo y le digo a la estudiante que le está quedando muy bonito y que fue buena idea. La estudiante se dirige al estudiante y le dice “si pillas loca” • Luego se acerca un estudiante y me pregunta “¿Profe puedo cambiar el dibujo?, vea es que iba a dibujar un perro y me quedó como un murciélago” | <p>diciéndole “Oiga no es <i>ravel</i>, es <i>raven</i> pendeja”</p> |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es muy agradable y satisfactorio que los estudiantes demuestren su interés por aprender. Algunos usan ya vocabulario común, expresiones cotidianas y responden a saludos de manera correcta. • Cuando se les presenta nuevo vocabulario a los estudiantes sus mentes no son tan abiertas para asimilarlo y quieren utilizar lo que es familiar y cercano para ellos, tal como ocurrió con el runcho. | |

| | | |
|---|--|--------------------------------------|
| NOMBRE DEL OBSERVADOR: Rodrigo Antonio Garzón Rojas | | N° 10 |
| FECHA: Marzo 24 /2017 | LUGAR: Aula 901 – IEM Rural Rio Frio | |
| TIEMPO: 120 Minutos | HORA DE INICIO: 7:45 | HORA DE FINALIZACIÓN: 9:45 |
| TEMA: Análisis de Película | | TOTAL DE ESTUDIANTES: 21 |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 21 | | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 0 |
| <p>DESCRIPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ve la película “Little boy” en clase • Los estudiantes deben tomar nota de los personajes principales, con sus descripciones y algunos de los principales eventos que | <p>NOTAS DE INTERES</p> <p>1. Dice una estudiante</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>ocurren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar la película se les pregunta a los estudiantes que fue lo que más les gustó de la película. Pero no hay respuestas • Luego se les pregunta cómo se sintieron al ver la película. Una estudiante dice: “estuvo triste la parte del entierro” Un estudiante dice “Daban ganas de llorar” Otro estudiante dice “hasta yo casi lloro”, pero “aquí no porque o si no me la montan” • Entonces se les pregunta qué hay de malo en llorar Un estudio responde: “Nada pero es que aquí... me hacen bullying” y se ríe después. • Después se les pregunta cuál es el tema principal de la película. Una estudiante responde: La guerra Otro estudiante dice: la amistad Un estudiante más dice: La violencia • Explico que durante este bimestre implementaré el trabajo de películas para mejorar la comprensión auditiva y de esta manera se abordarán los temas contemplados para evaluar. (1) • Luego comienzo a escribir en el tablero los parámetros para la autoevaluación del bimestre. Ocho ítems en el tablero que deben escribirlos en sus cuadernos. Los ítems están redactados en Inglés. (2) • Luego explico cada uno de los ítems, utilizando diferente vocabulario en inglés o si es necesario finalmente en español. Al explicar el ítem: I understand the teachers instructions at once, un estudiante dice “ Ah, que yo lo cojo de una” • Mientras explicaba se acerca un estudiante al tablero y una compañera le dice (3) • Finalizando ingreso otro docente al salón a dar información sobre las notas finales. Al salir un estudiante dice (4) • Les llamo la atención sobre las faltas de respeto y les recuerdo el buen rato que debe existir hacia los demás | <p>“Uy si severo profe”</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Dice un estudiante “Uy profe se dio garra” 3. “Oiga Omar la carne de burro no es transparente” 4. “Ja, ese man es un parche” |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es indiscutible que cuando a los estudiantes les gusta un tema, disfrutan mucho más las actividades y su participación es más activa. Los estudiantes demostraron mucho interés y sensibilidad respecto a la película. • Luego su participación fue espontánea y activa. Sin embargo hay estudiantes que nunca o muy poco participan. Si se les pregunta directamente a ellos, dudan o simplemente no responden. | |

| | | |
|---|---|------------------------------------|
| FECHA: Marzo 21 de 2018 | LUGAR: Aula 901 – IEM Rural Rio Frio | |
| TIEMPO: 120 Minutos | HORA DE INICIO: 9:15 | HORA DE FINALIZACIÓN: 11:15 |
| TEMA: La crónica | TOTAL DE ESTUDIANTES: 41 | |
| N° DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 38 | N° DE ESTUDIANTES AUSENTES: 3 | |

| DESCRIPCIÓN | NOTAS DE INTERES |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta un video que define y describe los tipos de crónica que hay. • Los estudiantes toman atenta nota de las características dadas, así como de los diferentes tipos de crónica. • Se hacen preguntas personales acerca de las preferencias de los propios estudiantes. • Se trabaja la rutina de pensamiento “el juego de la explicación” donde se proyecta una imagen con un fragmento de “Diario de a bordo de Cristóbal Colón” • Los estudiantes responden preguntas específicas de la imagen <ul style="list-style-type: none"> ¿Tiene el texto las características de una crónica? <p>Relato ordenado y detallado de hechos y acontecimientos. ¿Qué les hace decir eso? ¿Qué vocabulario organización y detalle?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recalca el nombre de la actividad “JUEGO DE LA EXPLICACIÓN” A cada respuesta se les enfatizará en la pregunta “¿Qué les hace decir eso?” <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es la Gomera? ¿Qué es la Canaria? ¿A que se refieren con adobar la pinta? ¿A que se refiere que hicieron la pinta redonda porque era latina? • ¿Qué hubiera ocurrido si los españoles hubieran viajado en otros medios de transporte? ¿Cómo hubiera cambiado la historia del descubrimiento en la manera de haber sido narrada? ¿Qué aspectos serían diferentes hoy en día? • En este momento los estudiantes trabajan en grupos de 3. A cada grupo se le entrega una hoja con 3 crónicas diferentes. Deben leerlas y responder a la pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál le llamó más la atención y por qué? ¿Si le pudiera cambiar algo al texto, qué le cambiaría y por qué? | <p>“La gomera puede ser un barco porque según la descripción quien mandaba era un almirante”</p> <p>“Puede referirse a una isla porque se refiere a un lugar muy lejano”</p> <p>“Significa que no pudo tomar el mando”</p> <p>“Adobar en el texto se refiere a decorar o alistar el barco”</p> <p>“Porque ahí dice que adobaron la pinta, y la pinta es uno de los barcos en los que llegó Colón a América”</p> |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • En los mismos grupos de trabajo los estudiantes hacen la lectura “Contexto de la conquista y la Colonia”. A cada grupo se le entrega una fotocopia en donde subrayan las ideas más importantes y encerrar con un color diferente aquellas palabras que desconocen. (Texto guía pg. 38) • Después de la lectura grupal se hace una socialización con todo el curso. Se hace oralmente la lectura del texto “Los agüeros de los aztecas” y se le pedirá a los estudiantes que respondan posteriormente a las siguientes preguntas: | |
| <p>INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es gratificante ver la participación activa de los estudiantes al contar con preguntas precisas, relacionadas con el tema tratado pero que tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. • Los estudiantes han cambiado notablemente su interacción en clase pues comparten sus ideas de manera natural y sin prejuicios respecto a actitudes que puedan tomar los otros. • La variedad de las actividades permite dinamizar el desarrollo de la clase. Al utilizar diferentes actividades se permite la participación general de los estudiantes, teniendo en cuenta sus gustos o habilidades para desarrollarlas. • Es notable como los estudiantes han incrementado su vocabulario y generan procesos reflexivos respecto al tipo de vocabulario que deben utilizar dependiendo el contexto. • La expresión “¿Qué te hace decir eso?” incentiva al estudiante para considerar diferentes perspectivas y para argumentar de manera clara sus ideas. • Las rutinas de pensamiento requieren de rigurosidad para su elaboración y de tiempo suficiente para considerar las posibles variaciones que se puedan presentar. • Por las intervenciones de algunos estudiantes se reflexiona respecto a los prejuicios que el docente tiene frente a un grupo pero asombra la manera como pueden sorprender pues se denota comprensión de las temáticas trabajadas. • El brindar tiempo para que los estudiantes organicen y | |

| | |
|---|--|
| <p>estructuren el pensamiento beneficia mucho el desarrollo de la clase, pues se enriquecen sus participaciones, más que pedir respuestas inmediatas que no aportan a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none">• El desarrollo de la clase ha mejorado notablemente porque los estudiantes se interesan en las intervenciones de sus compañeros, respetan los turnos para hablar y solicitan la palabra; levantando la mano. | |
|---|--|

2. DIARIOS DE CAMPO-DOCENTE Zuly Delgado Santana

FECHA: Agosto 16 de 2016

GRUPO Grado transición y primero Sede San Isidro. IEMR Río frío

DOCENTE: Zuly Delgado Santana.

| DESCRIPCIÓN | INTERPRETACIÓN. |
|---|---|
| <p>La población con la que trabajé para este diario de campo fueron 5 estudiantes del grado transición, la dimensión que se trabajó fue la comunicativa, en este momento estamos trabajando la letra l, es la segunda semana. Para estas clases siempre alterno el método de escritura global con el silábico, pero hago énfasis en el sonido de la consonante más que en su nombre como tal.</p> <p>Para iniciar la clase les repartí a cada estudiante las combinaciones con la letra m, s y l, las cuales estaban elaboradas en papel iris y cada letra m, s, o l tenía un color distintivo, al principio les indique que debían armar palabras de manera libre, pero no lo hicieron, pues al unir las sílabas no tenían sentido, pero al indicarles que armen una palabra concreta, la tarea se facilita, 4.0 fue el primero en armar una palabra, luego debía pegarla a su cuaderno y realizar su dibujo, a pesar de haber logrado armar varias palabras, este estudiante se desconcentra con facilidad, 1.0 armó más palabras pues tiene una gran facilidad para la lectura y escritura de palabras¹ al igual que 2.0.</p> <p>Al contrario de esto, 3.0 presenta una gran dificultad para armar palabras dado que solo reconoce la m , entonces le pedí a Valentina que le colaborara y al realizar este proceso de andamiaje se puede evidenciar que 3.0 tiene actitudes de dependencia muy marcadas ²y en muchos casos espera que otro estudiante simplifique su tarea. Por su parte, 5.0 a pesar de que la tarea le representa un considerable grado de dificultad, logra armar varias palabras, manteniendo la atención en la tarea, pidiendo revisión constante y demostrando gran dedicación³.</p> | <p>1 Las dos estudiantes a las que se les ha facilitado su proceso lectoescriptor presentan dos características comunes, pues ambas asistieron a un programa de educación inicial y también cuentan con el apoyo de sus padres en casa.</p> <p>2 Con 3.0 se lleva un proceso diferente porque debido a su constante inasistencia hasta ahora está reconociendo las vocales, así que con ella se trabajan talleres de refuerzo en clase, pues además no cumple con tareas a menudo.</p> <p>3 5.0 ha tenido grandes avances porque está muy interesada en cumplir con sus tareas, tanto en clase como en casa y constantemente pide a la docente explicación.</p> <p>4 mientras se realiza esta actividad los estudiantes de grado primero está trabajando la letra j, algunos de ellos se distraen con los estudiantes de transición y buscan colaborarles o resolverles la actividad.</p> |

Comentarios literales de estudiantes.

1.0 – l de loma si.....

Da - Se está molestando a 2.0

Fe ahí dice lulo, eso está fácil.

FECHA: Septiembre 20 de 2016

GRUPO Grado transición y primero Sede San Isidro. IEMR Río frío

DOCENTE: Zuly Delgado Santana

| DESCRIPCIÓN | INTERPRETACIÓN. |
|---|---|
| <p>Se inicia con clase de Matemáticas tanto para transición como para primero, en transición se está viendo el número 19, su representación pictográfica y simbólica. Con grado primero se está trabajando diferentes ejercicios con los números del 640 al 700, faltaron 5 estudiantes a clase.</p> <p>Con transición se decora el 19 y se dibujan 19 objetos, luego se hace la plana del número y se asigna como tarea escribir el número que va antes y el que va después en diferentes ejercicios, también en casa los estudiantes deben escribir a modo de dictado la secuencia numérica de 1 a 19, en términos generales el grupo de los 5 estudiantes presenta buen comportamiento y disposición para trabajar, pero 3.0 aún no tiene claridad sobre las nociones de conteo, se le dificulta bastante memorizar los números, ya que falla demasiado a clase. Por su parte 4.0 aunque se demora en terminar los trabajos y se distrae con facilidad reconoce el número 19 y ya tiene claridad sobre la secuencia numérica.</p> <p>Para grado primero se hace el conteo entre todos del rango de números anteriormente mencionados y se va enfatizando en cada decena que se conforma, luego se pone como actividad algunas representaciones en el ábaco y colocar el número que va antes y el que va después.</p> | <p>Grado transición posee un ritmo de aprendizaje más homogéneo, la única estudiante que presenta dificultad es 3.0 porque ella no tiene apoyo en casa y además no asiste a clase con regularidad, en casa ha perdido o dañado varios cuadernos, por ello constantemente trae otros y se evidencia que falta autoridad en casa, pues las fallas constantes son injustificadas, y al hablar con sus dos hermanos mayores que también asusten a la institución se evidencia que si alguno no quiere venir, la mamá se los permite, además en varias ocasiones las inasistencias son porque se fueron a quedar a otra casa.</p> <p>En grado primero existe un ritmo de aprendizaje bastante heterogéneo, esto se relaciona bastante con el apoyo en casa que tienen los estudiantes, a Fe y An, les cuesta mucho trabajo todas las áreas, y además no hay ningún apoyo en casa, dado que su mamá no sabe leer y tampoco acompaña el proceso de tareas, pues argumenta que no les puede ayudar de ninguna manera y que el papá de los niños se desespera con facilidad, entonces ella prefiere que no le pidan ayuda para que no se ponga de mal genio, cabe aclarar que An viene repitiendo primero, es la tercera vez que lo hace y a pesar de ser remitida a orientación y a especialistas la madre afirma que no los puede llevar a refuerzo,</p> |

| | |
|--|--|
| <p>A nivel disciplinario hay muy buen comportamiento durante la primera hora, luego SE empieza a hablar y distrae a sus compañeros, YE saca los billetes didácticos y empieza a contarlos en medio del taller. Cuando se le llama la atención a ER y KEY, por estar hablando pareciera que no escucharan a la docente, se les califica la actividad individual y Vi no la realiza, SE aunque no la termina por indisciplina, tiene claridades sobre las cantidades. Se le entregan, por grupos de 2 estudiantes una serie de números que debe ordenar, SA prefiere ayudar a YE antes de terminar su trabajo. A Ye se le hace refuerzo para que organice mejor los números y comprenda mejor el tema.</p> <p>FE no termina la actividad, la deja a menos de la mitad, Y AN con alguna dificultad, logra realizar la dificultad, pero constantemente está preguntando para poder solucionar sus dudas. Vi no hace indisciplina pero tampoco trabaja, así que se le asigna una actividad de repaso con un rango de números menores.</p> | <p>Por su parte Vi es hermana de 3.0, su ritmo de aprendizaje es menor al de los demás estudiantes, tampoco asiste con regularidad a clase, y aunque está en grado primero, viene repitiendo ese mismo año, pues al llegar a la institución el año pasado no reconocía la secuencia numérica ni siquiera hasta el 10, por tal motivo este año se ha trabajado de forma distinta con ella y su hermana, asignándole trabajos de refuerzo y de menor nivel de dificultad, también con el grupo se ha trabajado para que no la discriminen por esto, pues en ocasiones los compañeros la excluían y hacían comentarios fuertes sobre su dificultad, pero poco a poco la situación ha ido mejorando en el sentido de convivencia. Porque académicamente cada vez que se presentan fallas se debe volver a retomar el proceso, al respecto la madre de las estudiantes escucha la situación pero parece no serle de mucha importancia, está más atenta de ellas una hermana mayor que vive con ellas.</p> <p>SE, ha tenido un proceso de orientación por falta de acompañamiento en casa, este proceso ha presentado avances, pues fue remitido a refuerzos externos y este proceso sirvió para que sus padres estén más atentos y se preocupen más por la situación académica y disciplinar del estudiante</p> |
|--|--|

Comentarios literales de estudiantes.

Da - Sa le está diciendo a YE

KEI (antes de pronunciar los números en secuencia) ah yo ya me sé eso.

Er – pro puedo cuidar.

ER – a Kei - Yo cojo los difíciles y... usted coja los difíciles y del menor al mayor los organizamos.

SA - (con mal genio y gritando) no me voy a hacer con nadie

Categorías:

Enseñanza de matemáticas,

Disciplina.

Acompañamiento de padres.

FECHA: Septiembre 21 de 2016

GRUPO Grado transición y primero Sede San Isidro. IEMR Río frío

DOCENTE: Zuly Delgado Santana

| DESCRIPCIÓN | INTERPRETACIÓN. |
|---|---|
| <p>Con grado primero se están viendo los números del 750 al 850, primero se escriben y luego se pronuncia toda la secuencia, después se hacen diferentes ejercicios de valor posicional en el ábaco, el cual se hizo con aros de cereal, palillos y plastilina en la base, se presentaron problemas de disciplina con Fe, pues no quiso participar en el ejercicio1, pero además molesta a los compañeros que si lo están haciendo, además Ye, distrajo a sus compañeros con un libro que la docente decomisó hasta el descanso 2 , en general todos pudieron participar de la actividad y lograron el objetivo de escribir la cantidad en número y representarlas en el ábaco 3 .</p> <p>Mientras tanto el grado transición está trabajando en completar varias secuencias hasta el número 19, también se realiza un ejercicio de completar conjuntos que ya</p> | <p>1 Fe constantemente tiene cambios fuertes de temperamento, hay días que llega dispuesto a trabajar y permite que se le colabore en las actividades, cuando es así, a pesar de no alcanzar el nivel de comprensión de los demás, trabaja bien y demuestra tener en su proceso de aprendizaje, una dificultad menor a la de su hermana An , pues es más recursivo y soluciona los problemas prácticos de mejor manera.</p> <p>Ye, se distrae con facilidad pero constantemente pide explicación y atiende observaciones, eso ha contribuido a mejorar su rendimiento académico, en especial en Matemáticas que es donde presentaba mayores dificultades.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>poseen algunos elementos, hasta completar 19 unidades en cada uno, 03 no asistió, los demás estudiantes presentaron algo de dificultad en la segunda actividad</p> | <p>El ejercicio de secuenciación permite que Transición incorpore los números aprendidos al conteo que comúnmente realizan.</p> <p>Por otra parte, continúa siendo preocupante el hecho que Vi y 03 no asistan, pues no hay excusas válidas y necesitan bastante acompañamiento al igual que refuerzo diario.</p> |
|---|---|

Comentarios literales de estudiantes.

- 1 fe - pues no hago nada (y miente, argumentando que ya ha terminado el ejercicio en otro cuaderno)
- 2 Ye - ahí, por que.... Bueno, pero ¿puedo jugar con él en el descanso?

Categorías -. Participación -Disciplina

FECHA: Septiembre 29 de 2017

GRUPO Grado transición y primero Sede San Isidro. IEMR Río frío

DOCENTE: Zuly Delgado Santana

| | |
|---|--|
| <p>Descripción.</p> <p>Con grado primero se retoma el tema de la resta representándola, primero con el método concreto- pictórico del método Singapur, los estudiantes afirman que ya saben restar, ¹ Fe se indispone porque afirma que ya puede hacer restas, pero al abordar el tema se dan cuenta que hay aspectos que deben reforzar, se le llama la atención a Ye² pues no está atenta a la explicación y ya se le había dicho en tres ocasiones lo importante que era estar atenta, por</p> | <p>Interpretación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Por lo general en primaria se suelen ver varias veces el mismo tema pero con distinta profundidad, esto permite que se afiancen los conocimientos y que el proceso de enseñanza se dé en espiral y aunque en un principio los estudiantes pensaron que se trataba de un repaso, en realidad identificaron en el tema nuevos elementos, por su parte FE se indispone con facilidad y tiene dificultades para mantener la atención en una tarea hasta |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>tal motivo la docente la ubica adelante al pie del tablero, aclarándole que no es un castigo sino que es una estrategia para que entienda el tema, así que durante el tiempo que está allí constantemente se le está preguntando por el procedimiento que se está realizando en el tablero y efectivamente su comprensión mejora notablemente. Sa, la mira con burla y hace comentarios³ pero se corrige la expresión en el momento, y se interrumpe la clase para hablar sobre la importancia de evaluar primero el comportamiento propio antes de criticar las acciones de los demás².</p> <p>Luego de esto, los estudiantes trabajaron más concentrados, menos Ke, quien continuó molestando a Er para que jugara con él, pero no le hizo caso. Kei entendió muy bien el tema y termino de manera ordenada la actividad, Sa aunque entiende el tema, no concluye la actividad, lo hace luego del descanso por voluntad propia⁴.</p> | <p>concluirla, por lo que constantemente llama la atención.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2 La falta de atención de Ye sirvió para que al pasarla al tablero afianzara mejor el conocimiento visto, además los demás también estaban más atentos a las respuestas de Ye. 3 Varios estudiantes dan ejemplos sobre la importancia de mirar primero el comportamiento propio y evitar juzgar a los demás. 4 Aunque Sa tiene problemas para concentrarse y concluir una actividad, sabe que debe mejorar su comportamiento y por sí mismo va al salón en el descanso para terminar su actividad y presentarla. |
|--|--|

Comentarios literales de estudiantes.

SA - Ye parece un bebé.

Sa - (a Er) quiere ser mi amigo por el resto del día.

ER – (le responde a sa) más bien termine, que le pasa.

Categorías: Disciplina, atención, estrategias pedagógicas.

FECHA: Noviembre 4 de 2017

GRUPO Grado transición y primero Sede San Isidro. IEMR Río frío

DOCENTE: Zuly Delgado Santana

| | |
|--|---|
| <p>Descripción</p> <p>A los estudiantes se les hace un taller de refuerzo, a primero se les repasa el sonido de las combinaciones con dr, fr y fl, luego se les coloca a copiar un cuento que deben representar con un</p> | <p>Interpretación.</p> <p>El taller resulta motivante porque es una actividad que no se realiza con frecuencia,</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>dibujo, y subrayar las combinaciones antes mencionadas, posteriormente se pone a los estudiantes a trabajar en grupos de a 2 para que recorten palabras con las combinaciones vistas, hagan dibujos y oraciones, E y Kei terminan de primeras la actividad y se hacen en grupo, en ocasiones pelean porque entre ellos se hacen bromas, Da y Yei conforman el segundo grupo y aunque no se la llevan muy bien, en esta ocasión trabajan adecuadamente, se colaboran y están motivados con la actividad, aunque Da es muy competitivo y siempre busca ganar, Ke y Se no terminaron la primera actividad, pero a pesar de eso se hace en grupo pero se ponen a hablar.</p> <p>A grado transición se les escribe una consonante por hoja (de las vistas) y se les entregan varias palabras que deben leer, pegar y representar con un dibujo.</p> <p>4.0 no demuestra interés por la actividad ni quiere leer, a diferencia de 1.0 quien trabaja de acuerdo con la indicación, a 5.0 le cuesta leer, pero logra realizarlo.</p> <p>Sa y Se continúan trabajando por momentos, pero se levantan de la silla constantemente y molestan a sus compañeros.</p> | <p>se evidencia que el trabajo en grupo contribuye a lograr mejores resultados y a comprender mejor un tema, además motiva a los estudiantes a trabajar cada vez mejor y con más disciplina. Pero por otra parte, Sa y Se continúan presentando serios problemas de disciplina y atención, por lo que siempre tardan más tiempo en realizar cualquier labor, con ellos por lo general se trabajan actividades más cortas, pero en este caso se decide colocarles la misma actividad para que poco a poco comprendan que deben mejorar y trabajar al nivel del grupo, pues demuestran inconformidad cuando a sus compañeros se les elogia por sus logros y a ellos se les pide que se concentren y concluyan pronto la actividad.</p> <p>Esta actividad para grado transición permite reunir todo lo visto y afianzar el conocimiento logrado, además la representación de las palabras hace que los estudiantes logren generar un aprendizaje significativo que asocian a una imagen.</p> |
|--|---|

Comentarios literales de estudiantes.

Sa - Voy a comerme su cerebro

Sa - yo voy acá (señalando en el tablero)

1.0 acá dice tapa

1.0 profe 4.0 no está trabajando.

Sa Eso no es de E.

E es que Sebastián tenía esto (un sticker)

Da yo llevo 11 palabras y usted 9 – a Ye.

Da no importa perder.

Categorías: Disciplina atención - colaboración - trabajo en grupo - competencia.

FECHA: mayo 3 de 2017

GRUPO aula multigrado Sede San Isidro. IEMR Río frío

DOCENTE: Zuly Delgado Santana

| Descripción | Interpretación. |
|---|---|
| <p>La clase inicia con la observación de diferentes objetos y algunos animales invertebrados.</p> | <p>La actividad permite que los</p> |
| <p>Mira cada cosa que hay acá la miran la pueden tocar, Sigue Valentina, Seguimos todos en orden, La rutina se llama Veo pienso y me pregunto, Veo porque cada uno de ustedes está viendo los objetos sobre la mesa. -La docente reparte unas hojas para los estudiantes-</p> | <p>estudiantes se mantengan interesados</p> |
| <p>Nos sentamos por favor rápidamente, en la hoja que les estoy dando, en la parte de atrás Me van a dibujar dos cosas que vieron.</p> | <p>por el tema, ellos constantemente</p> |
| <p>Estudiante: ¿El libro?</p> | <p>están participando y construyendo</p> |
| <p>Docente: lo que quiera, de las cosas que les gustaron.</p> | <p>pequeñas hipótesis, además</p> |
| <p>Docente dirigiéndose a Samuel: ¿ Qué cosas te gustaron?</p> | <p>escuchan con atención tanto las</p> |
| <p>Docente dirigiéndose a sus estudiantes: Samuel va a ser el primero que me va a decir qué cosas le gustaron.</p> | <p>observaciones de la docente como las</p> |
| <p>Samuel señala alguno de los objetos que se encuentran sobre la mesa a lo que la docente pregunta: ¿ cómo se llama el objeto que te gustó Samuel?, Samuel señala un dado de espuma. La docente procede a darle el objeto.</p> | <p>De sus otros compañeros.</p> |
| <p>Docente a sus estudiantes: rápidamente vamos a dibujar los dos objetos que les gustaron. ¿ Ya los dibujaron? Muy bien.</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>Vamos a parar el dibujo, Vamos a mirar cada una de estas cosas - la docente señala la mesa con los objetos y pide a sus estudiantes que miren hacia el frente-</p> <p>La docente toma en sus manos una taza y pregunta a sus estudiantes: ¿ que tenemos aquí?</p> <p>los estudiantes responden: agua</p> <p>La docente toma en sus manos una mandarina y pregunta: ¿ qué es esto?</p> <p>los estudiantes responden: una mandarina</p> <p>Docente Zuly: Todas las cosas están hechas de materia, la materia está en todo lo que existe; Entonces ¿ qué es materia? Todo lo que existe. - dirigiéndose a sus estudiantes toca una silla y pregunta- ¿Esta silla está hecha de qué?</p> <p>los estudiantes responden: de materia</p> <p>La docente toma una botella de gaseosa Y pregunta: ¿lo que está adentro que será?</p> <p>¿Esto por qué será líquido?</p> <p>los estudiantes responden: materia</p> | <p>La docente busca ejemplificar cada</p> <p>uno de los conceptos empleados,</p> <p>además usa elementos del contexto</p> <p>para hacer más significativo los</p> <p>Aprendizajes de los estudiantes.</p> |
|--|---|

Anexo 3.

1. Transcripción de clase Grado 901



IEM RURAL RÍO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ
 TRANSCRIPCIÓN DE CLASE - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
 FECHA DE SESIÓN: 9 de Mayo de 2018
 GRADO: 901



Convenciones

E: Estudiantes (Con número refiriéndose al momento en que cambio el que interviene)

I: Docente Investigador

NOTA: En la sesión de hoy se presentó la visita del asesor. Se hace captura de información por medio de grabación de audio y video.

Audio 1

I : Bueno, vamos a iniciar nuestra clase organizando el salón para tener un sitio agradable para trabajar. Por favor algunos toman las escobas y los demás ayudan a correr las sillas para que nos rinda.

Ruido

I : bueno jóvenes a los que me ayudaron muchas gracias , gracias por la organización todo lo pudimos hacer muy rápido , bueno como les decía vamos a tener nuestra clase por el cambio de horario que tuvimos yo me comprometo a darles su media hora de descanso, las horas van de 7 :45 a 9:15 yo sé que ustedes tenían su hora de descanso pero, hubo un cambio de horaria y ayer nos avisaron pero ustedes por el descanso no se preocupen.

Listo, gracias mm entonces

Yuli Cárdenas: presente

Natalia Cárdenas : presente

Sebastián Cano: presente

Yuli Castillo: Presente

Leidy Carolina: presente

John cuesta: presente

Zulay Espinel: presente

John Fandiño : presente

¿ Diana esta en el grupo de danzas ?

E: si señor

I : Jenni ¿ tu estas en el grupo de danzas ?

(No es claro)

Andrés Franco: presente

Andrés Garzón: presente

Manuel Gómez

¿Manuel?

Leidy Gutiérrez: yo

Yurley Hernández: yo

Valentina Jiménez: yo

María Camila León:

Nelly Isa Malaver:

William Mendieta: presente

Kelly Daniela

Ivan Daniel

Duvan pachón

Santiago Gordillo

Yury Poveda: presente

Julián Camilo: presente

Esteban Quiroga

Verónica Rodríguez: presente

Roy Duvan : presente

Erika : está afuera

Jimena Rodríguez:

Ingrid Rodríguez

Oscar Rojas

Jefferson Salamanca

Sebastián Salgado:

Laura Sierra

Angie Tobacia: presente

Juan Carlos Velásquez: y Lizeth Velázquez :

Bueno me voy a tomar el atrevimiento de cerrar aquí

E: ¿ le puedo tomar una foto? Para la experiencia

E: me avisa pa quedar bien

I: bueno jóvenes, teniendo en cuenta el tema que hemos venido trabajando ¿ qué es cuál ?

E: literatura

I : valentina, vamos a levantar la mano para escucharnos

E: Literatura

I : listo la literatura prehispánica, bueno entonces hoy vamos a empezar con un nuevo tipo de texto que está relacionada con esa época y que lo vamos a relacionar con textos contemporáneos, actuales , listos . **Pero para empezar vamos a nombrar los tipos de textos de la literatura prehispánica, que ya hemos trabajado en las clases anteriores. Valentina uno,**

E: el poema, el mito

E: la leyenda

I : si la leyenda. Muy bien, ¿ otro Duvan ?

E: Himnos

I : ¿ himnos ? ok, y tú ¿Laura?

E: cantos

I : si los cantos religiosos ¿ nos falta alguno ?

E : si el teatro

I : y el cuento, listo. Todos estos tipos de texto los hemos estudiado desde la literatura pre hispánica, hoy vamos a empezar con el trabajo de la crónica, que es otro tipo de texto, no se remota a la época prehispánica, que recordemos lo que es prehispánico, ehh ¿Salamanca ? ¿Qué significa prehispánico?, especifico

E: mmmm antes de la ... conquista

I: antes del colonia, ¿listo?, antes que llegaran los Españoles, de este tipo de texto la crónica, se tiene referencia ya desde, después de la colonia. ¿ Listo ?. Entonces lo que vamos hacer es ver un video lo que van hacer ahora por favor es anotar la fecha ¿ hoy es ?

E: 14

I; si 14 de marzo, anotan la fecha, anoten las siguientes preguntas, es la información a la que va a estar atentos la video primera pregunta ¿cuál es la principal característica de una crónica?

E: puede repetir la pregunta

I : cuál es la principal característica de una crónica?

E: listo

I : segunda ¿cuáles son los tipos de crónica que se mencionan?

I : que se debe hacer antes de escribir o narrar una crónica

Audio 2

I : bueno el video ya termina con el ejemplo, no es claro pero luego vamos a trabajar en un ejemplo, otro ejemplo, este es el ejemplo del video más adelante vamos a trabajar en otro ejemplo, bueno ahora vamos a socializar ¿quién quiere responder la primera pregunta de forma voluntaria ? recuérdame la primera pregunta

E : cuál es la principal característica de una crónica?

I: principal característica

E: es como descripción de eventos

I: describir eventos ¿otra característica?

E: (no es claro)

I : relatar de otra manera ordenada y detallada ¿ listo ? la misma, ¿ tienen la misma ? ¿Qué otra idea?, ¿principales características? ¿Cómo se basa una crónica? ¿Cuál es su estructura?

E: (no es claro)

I : hagamos una cosa repite tu respuesta

E: relatar en forma detallada y ordenada

I : vamos a trabajar sobre eso, detalle y organización, la crónica debe ser detallada y organizada , narra cronológicamente los eventos, según el orden como ocurrieron ¿ listos ? Laura

E: segunda ¿cuáles son los tipos de crónica que se mencionan?

I: méncioname alguna

E: ehhhhh ¿La crónica social?

I: crónica social, Lorena

E: mmmmm

I: crónica policial listo, ehh Natalia

E: deportiva

I: crónica deportiva

E: (no es claro)

I : crónica política, Jenny

E: viaje

I : crónica de viajes . ¿Nos falta alguna?

E: periodística

I: en realidad todas son periodísticas porque deben tener un tipo de investigación

E: ¿que implica la investigación?

I : ¿ si hablamos de investigación, que implica la investigación ? implica primero, que tu estés inmerso en la situación, entonces necesitas necesariamente averiguar la información, de hacer preguntas ¿ luego de tener la información, que se hace ?

E: organizarla

I : organizarla si y hay ustedes empiezan a describir de manera escrita, ¿ quién da una definición, de lo que es la crónica ? con sus palabras, Roy

E: es la forma de entender un relato

I : mmm ok es un relato organizado y de manera detallada, listo entonces para la siguiente, recuerdan una actividad la cual manejamos hace como 15 días que es un rutina de pensamiento ¿ustedes recuerdan el nombre de la rutina de pensamiento que trabajamos ? el día que trabajamos lo de las culturas prehispánicas ¿ cómo se llama ? la actividad que trabajamos ese día

E: (no es claro)

I: la actividad se llama el juego de la explicación, vamos hacer una actividad similar a la de ese día ¿con que trabajamos, aquí en el tablero? ¿Quién se acuerda? una imagen, ¿Santiago de que era la imagen?

E: de (no es claro)

I: hoy no vamos a trabajar con una imagen si no con un texto, listo. Lo que van hacer ¿alcanzan a ver todos?

E: noo

I: bueno más o menos en completo silencio voy hacer la lectura del texto, por ahora no me hagan ninguna pregunta solo voy a leer el texto, ¿ya? están atentos a la lectura quien alcance a leer, atentos Diario a bordo de Cristóbal Colon 1451- 1506 jueves 9 de agosto,

hasta el domingo en la noche, no pudo el almirante tomar la Gomera y Martin Alonso quedarse, en aquella costa de gran canaria por el mandado del almirante, porque no podía navegar después tomo al almirante a canaria o Tenerife y adobaron muy bien la pinta, con mucho trabajo y dirigencias del almirante de Martin Alonso y los demás y al fin acabo vinieron a la Gomera. Vieron salir gran fuego de la isla de Tenerife, que es muy alta a gran manera hicieron la pinta redonda, porque era latina, torno a La Gomera domingo a 2 de septiembre con la pinta adobada. Ok, Voy a marcar aquí unas palabritas para que estén atentos a esa por fa y vuelvo hacer la lectura dice:

Atentos Diario a bordo de Cristóbal Colon 1451- 1506 jueves 9 de agosto, hasta el domingo en la noche, no pudo el almirante tomar la Gomera y Martin Alonso quedarse, en aquella costa de gran canaria por el mandado del almirante, porque no podía navegar después tomo al almirante a canaria o Tenerife y adobaron muy bien la pinta, con mucho trabajo y dirigencias del almirante de Martin Alonso y los demás y al acabo vinieron a la Gomera. Vieron salir gran fuego de la isla de Tenerife, que es muy alta a gran manera hicieron la pinta redonda, porque era latina, torno a La Gomera domingo a 2 de septiembre con la pinta adobada. Listo. Le van a poner cuidado a esas dos palabras que subraye

La de arriba dice No pudo el almirante tomar la Gomera y aquí dice adobaron muy bien la pinta, un minutico para que piensen bien que significado puede tener esas palabras, Natalia listo, ¿gomera? Según el texto ¿qué puede significar?

E: un lugar

I: un lugar ok ¿Julián?

E: un barco

I: ¿qué te hace decir que es un barco?

E: (no es claro)

I : mmm ok vale Julián ¿ otra idea, Ruy ?

E: que no pudo dirigir el rumbo

I: mm el rumbo, ok ¿te refieres a la dirección? ok otra idea Jenny

E: no es claro

I : ¿ una isla, y que te hace decir eso ?

E: no se profe, (risas) (no es claro) es como no se raro, como una isla

I: ¿entonces, ¿ lo que suene, raro es una isla ?

E: nooo

I : espera estaba hablando Jennifer, vamos a tener en cuenta todo eso, Yudi

E : (no es claro)

I : bueno, y la última intervención

E: (no es claro)

I : que no pudo tomar el mango, bueno, vamos a la segunda palabra, adobar , ¿ a qué se refiere ? dice adobar, esperar Ruy, decorar, alistar ¿ y qué te hace decir eso ?

E: porque dice adorar

I: adobar

E : (no es claro)

I : mmmmm una de las calaveras ok

E: (no es claro)

I : ¿ y con qué relacionas esa adobar?

E: (no es claro)

I : mm la decoraron, listo ¿ algún otro sinónimo de esa palabra de adobar ? Valentina,

E: la observaron, la miraron

I : mmm la observaron, la miraron ok, ¿Marlon con que relacionas ese adobar ? con que lo relacionas, lo estabas diciendo haz tu aporte, grítelo, no hay problema

E: (no es claro)

I : ¿ si ustedes dicen adobar en que piensan ustedes ?

E: la carne

I : ¿ y la carne, en que piensan ustedes en carne a adobarla ?

E: en decorarla

E: ponerle sabor no se

I: ¿ponerle diferentes ingredientes, lo que le da sabor con diferentes ingredientes, como es para probarla es lo que le cambia el gusto cierto, bueno ahora vamos a mirar una imagen para aclarar el primer significado el de gomera. ¿Qué es la gomera?

E: una isla

I : ¿ quién acertó ?

E: yoo

I : ¿ lo habías mirado en alguna parte ?

E: (no es claro)

I: pero miren la asociación que hace Jenny, de manera correcta y acertaste, muy bien.! Aquí donde está, esta burbujita encontramos la gomera, hace parte de un grupo de Islas, aquí en esta parte encontramos Europa y estas son las islas canarias, la gomera es una de las islas ok

E: ahh

I : si encontramos, Europa ¿ cuál es el primer país que encontramos acá ? el país que queda aquí en toda la costa

E: (no es claro)

I : estamos en Europa

E: de donde es Cristiano Ronaldo

E: Portugal, ahh

I : el primero Portugal y el siguiente país hace referencia al que decía Julián ¿ cuál es Julián ?

E: España

I : si España, tenemos España y Portugal ¿ de dónde surgieron los viajes de colon ?

E: de España

I : si de España, bueno para que nos ubiquemos esta es España y estas son las islas canarias, son 7 islas, una de las islas, es la Gomera ok

E: ¿Profe una pregunta?

I: ¿señor?

E: ¿Tenerife, es una Isla?

I: si señor Tenerife es la otra isla, incluso el que ha tenido la oportunidad de viajar puede compartírnos mucho conocimiento ¿ usted ha estado ahí ?

E: no

I: ahh porque yo tampoco (risas), bueno vamos a retomar el texto, aquí tenemos el adobar los textos, y la Gomera, bueno nos vamos a centrar en la estructura, dura del texto ¿ tiene la estructura de una crónica ? Levante la mano para responder, Daniela

E : obvio

I : ¿ en dónde ves detalles tú ?

E: ehh en las islas

I : ¿ las islas, que te hace decir eso ?

E: Gomera

I : mm Gomera ok, si es una de las claves

E: (no es claro)

I : ok es detallado, lo que hace, Santiago

E: (no es claro)

I : ok Santiago, una de las características es lo que muestra en la organización como un diario ¿ qué es un Diario ?

E: (no es claro)

I: bueno ¿ y que es una Bitácora ?

E: mmmm

I : ¿ tú la estas utilizando, descríbela ? silencio por fa, Santiago, ¿ qué es una bitácora?

E: es donde se escriben los hechos

I : ¿ hechos ocurridos especialmente en donde ?

E: en el mar

I : ¿especialmente donde ?, Salamanca, ¿ cómo es tu nombre? Se me olvido

E: Jefferson

I : Jefferson, dijo que era un libro, relacionamos el diario, con el libro y es válido, es válida la respuesta

E: (no es claro)

I : si la bitácora es como un diario, pero está centrado en viajes marítimos. Ok

I : (otro profe): ¿porque era importante la bitácora? Porque como en esa época no había medios de comunicación, cuando ellos regresaban a España, escribían día a día lo que ellos hacían y verificaban, si ellos, porque muchos de esos marino decían encontramos no sé qué y no llegaba nada y se dieron cuenta que mucha plata la perdía el rey de España, entonces cuando ellos regresaban hacían como un informe, cada día tenían que escribir que hacían los almirantes y marineros, eso pasaba , si buscan en internet pueden buscar archivos históricos encuentran bitácoras de barcos, porque eran viajes de mucho tiempo contaban todo en detalle en general, que hacían , que comían, a qué horas se levantaban escribían todo detallado, era la única forma que hicieran todo lo que se les ordenaba experimentos y cosas así

I : gracias profe, miren el nombre del libro: diario a bordo de Cristóbal Colon, aquí tenemos la descripción de uno de los días, pero es un libro completo . ¿Ustedes se acuerdan, que actividad vamos a trabajar a final de semestre?

E : mmm un museo

I : ¿ y qué vamos hacer con eso ? Daniela, ¿pero cuál es la idea del museo, Diego? bueno vamos hacer la explicación de lo que hemos venido trabajando con la literatura prehispánica, explicando las tres civilizaciones prehispánicas que son

E: Aztecas, Mayas

I : Por favor, aztecas, mayas y ¿ cuál ?

E: incas

I : Mayas, Aztecas e incas teniendo en cuenta esto y siendo coherente con esto vamos hacer un relato, cronológico llegando hasta el tipo de texto que hemos hecho con las crónicas, listo que son textos más recientes ¿ alguna pregunta hasta este momento ? cualquier duda que les surja, con la estructura, ¿ algún aporte, Alguna película o libro que pueda nutrir con el vocabulario ? ¿Ninguna pregunta ok?, si no tuvieran la necesidad de

generar estas bitácoras y de narrar crónicas ¿de qué otra forma nosotros hubiéramos podido conocer esta historia? ¿Qué creen ustedes? Vamos a pensar en esto, dos minuticos piensen en eso

E: risas

I: Daniel

E: ¿por mitos o leyendas?

I: Emmm melisa,

E: (no es claro)

I: ¿ otra idea?

E: ehh por medio de imágenes

I : ¿ de qué manera ?

E: por decir contando cada cosa que paso pero llenarlo de imágenes, por decir un ejemplo yo voy a la iglesia, y en la iglesia por decir el viacrucis

I : ok esa idea esta buena, muy bien gracias. Laura

E: ehha buena (aplausos)

I : pero mire lo importante de escucharnos en este momento, porque yo había pensado en otras opciones pero no se me había ocurrido esa, la historia de la iglesia como la historia de Cristo, pasarse de generación en generación de manera ¿Qué ?

E: oral

I : si y también se ha pasado atreves de las imágenes, es una historia más antigua que esta , ¿ Laura?

e: atreves de cantos

I : ¿ cantos? Explica tu idea por favor

E: pues, pues sería como ellos (no es claro)

I : que hubiera sido herencia no de relatos, pero sí de cantos. Bien

Este momento hagámoslo individualmente ahorita, les doy la palabra

I : (el otro profe : las hojas

I : ¿señor ?

I : (el otro profe) : las hojas, es un género literario, donde la gente cantaba las historias, no se escribían pero si se cantaban, eran canciones muy largas y extensas que contaban historias

I: ¿ esa es una estrategia nemotécnica, se puede usar ?

I : (el otro profe) : claro

I : gracias profe, muy amable. ¿Alguna otra idea Juan Carlos? Estas levantando la mano ¿no? ¿Ninguna otra idea? Bueno ahora van a pensar en esta pregunta, Daniel gracias. ¿ qué hubiera ocurrido si los españoles hubieran viajado en otros medios de transporte y no en los barcos ? dos minuticos piensen en esa opción ¿ qué hubiera ocurrido si los españoles hubieran viajado en otros medios de transporte y no en los barcos ? y ¿ en qué medios de transporte, hubieran viajado ?

E: en lancha, burro

I : (risas) para llegar desde Europa a América mucha ola, mucho mar, pero piense en esa opción

E: (no es claro)

I : en este momento pensémoslo en individual, ahorita les doy la palabra

E : (risas)

I : listo. ¿ Zuly ?

2. Transcripción: Aula multigrado de transición a tercero.



IEM RURAL RÍO FRÍO DE ZIPAQUIRÁ
TRANSCRIPCIÓN DE CLASE - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
2018
Aula multigrado de transición a tercero.



Fecha: Mayo 2

Actividad: rutina de pensamiento el juego de la explicación.

Participantes: estudiantes de transición a tercero.

Audio 8.

I: vamos a pensar la pregunta que les voy a hacer, la pregunta... Carlitos, la pregunta es ¿por qué es importante escuchar? Primero lo vamos a pensar. ¿Por qué es importante escuchar? Primero qué hacemos: pensamos.

¿Faiber estás pensando?

Para pensar yo requiero estar en silencio, no gritando, ni haciendo otras cosas.

Eh... Juan Diego: ¿por qué será importante pensar?

E: (no se escucha con claridad)

I: ¿por qué? Más duro.

E: porque podemos entender las cosas

I: porque podemos entender las cosas, muy bien. ¿Por qué será importante escuchar?

E: porque sino escucháramos no podríamos escuchar y lo que nos mandaran a un mandado no lo podríamos hacer porque no escuchamos.

I: ¿será que los niños que aquí no están escuchando acá harán las cosas bien?

E: nooo

I: ¿Por qué es importante escuchar Erick?

E: ...Le pueden decir, le pueden decir un favor y uno no puede escuchar... y uno hace lo que no es.

I: Muy bien, uno hace lo que no es.

Audio 10

I: listo, quiero escuchar ¿qué entendieron de la historia?

Camila: ¿qué entendiste de la historia?

E: yo entendí que... que la paloma ...llevaba un leoncito y que el leoncito se acariño de la oveja y que... y que... y que el león creció y que después aparecía un lobo y el lobo tenía mucha hambre y se llevó a la mamá, y el león... eh, después se volvió más malo y el lobo le dio miedo.

I: Dalivier ¿qué entendiste de la historia?

E: que... el... el... cuando el león ya se volvió grande, salvo a la mamá, salvo a la mamá, porque no querían que se la comieran...

I: van a escuchar la otra pregunta: ¿cómo llegó ese león ahí? ¿Qué paso? ¿Cómo fue esa historia? ...Eh, Juan Diego:

E: eh... porque la cigüeña lo trajo hasta ...hasta donde la oveja.

I: y ¿qué paso?, ¿qué pasaría en esa historia?

E: que el león fue creciendo a lo ...menor del tiempo él se convirtió en un león, muy grande.

I: haber, Valentina: ¿cómo era el carácter del león? ¿Cómo era ese león? Cuéntenos ¿cómo era?

E: era... era... era grande y... (Ruido) y... rápido, ...comía.

I: Erick ¿cómo era ese león?

E: tierno y miedoso

I: tierno y era miedoso ¿por qué sería miedoso? ¿Por qué creen que el león sería miedoso?

Yeimy.

E: porque ellos son muy tímidos

I: porque los leones son muy tímidos. ¿Será que sí? Dalivier ¿qué piensa?

E: porque al le daban miedo cuando pequeño las ovejas, porque las ovejas jugaban, lo cogieron y como pelota estaban jugando y por eso el ...tenía miedo

I: Erick ¿qué más ibas a decir? ¿por qué el león es así?

E. porque, el... pensó que él también era oveja y le tenía miedo al lobo.

I: Aja! Muy bien.

Fecha: julio 23

Actividad: exposición sobre el animal favorito.

Participantes: estudiantes de transición a grado tercero.

Audio 18

I: cuál es tu animal favorito Faiber, cuéntanos.

E: el animal que más me gusta es el elefante porque él es muy inteligente, es un animal muy grande, de color gris y grandes colmillos como lo dibuje aquí, además puede usar su trompa para bañarse y para recoger agua de los ríos.

I : ¿qué más sabes de tu animal favorito?

E: con mi mamá buscamos en internet, y decía que los elefantes tienen muy buena memoria y que hay dos clases de elefantes, los que más me gustan a mí son los africanos porque son los más grandes y usan sus orejas para refrescarse.

I : Nicolás ¿qué piensas del animal favorito de Faiber?

E pienso que a mí no me gustan los elefantes, me parecen muy grandes y con piel arrugada, me dan miedo, y hacen un ruido muy fuerte, en televisión he visto varios y me parecen feos.

Anexo 4

1. Formato encuesta oralidad docente

ENCUESTA PARA DOCENTES SOBRE LA IMPORTANCIA Y EL USO DE LA ORALIDAD EN CLASE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA



Apreciado Docente:

La siguiente encuesta pretende identificar aspectos específicos sobre la importancia y el uso de la oralidad por parte de los estudiantes dentro de su clase. Por favor lea detenidamente las siguientes preguntas y respóndalas con toda sinceridad.

2. ¿Considera que la habilidad oral debe trabajarse de una manera formal dentro del aula?
SI ¿Por qué? _____
NO ¿Por qué? _____
3. Marque de las siguientes actividades las que utiliza frecuentemente dentro de su trabajo de aula
EXPOSICIONES ORALES DEBATES OBRAS DE TEATRO
JUEGOS DE ROL DIÁLOGOS
¿OTRAS, CUALES? _____
4. ¿Con que frecuencia trabaja y evalúa la oralidad de los estudiantes dentro de sus clases?
TODAS MIS CLASES UNA VEZ POR SEMANA UNA VEZ CADA BIMESTRE
NO MÁS DE DOS VECES AL AÑO NUNCA
4. ¿Considera que la manera en que los estudiantes se expresan oralmente, dentro del aula es la adecuada?
NUNCA POCAS VECES MUCHAS VECES SIEMPRE
5. ¿Considera que la manera en que se expresan los estudiantes oralmente permite identificar características propias de su contexto rural? SI NO

¿Por qué? _____

6 ¿Cómo describiría la oralidad de sus estudiantes?

¡Muchas gracias por su compromiso y colaboración!

2. Entrevista para docentes



ENTREVISTA PARA DOCENTES SOBRE LA IMPORTANCIA Y EL USO DE LA ORALIDAD EN CLASE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA – FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA



Apreciado Docente:

La siguiente encuesta pretende identificar aspectos específicos sobre la importancia y el uso de la oralidad por parte de los estudiantes dentro de su clase. Por favor lea detenidamente las siguientes preguntas y respóndalas con toda sinceridad.

1 Enumere las siguientes habilidades (1-4) en orden de importancia y frecuencia en que las trabaja dentro de su clase.

LECTURA ESCRITURA ORALIDAD ESCUCHA

2 Describa las razones por las que prima el uso, en su clase, de la habilidad ubicada en la posición 1 de la primera pregunta de este cuestionario.

3 ¿Qué tipo de metodologías prefieren los estudiantes para el desarrollo de clase?

4 ¿En qué tipo de actividades presentan más dificultad sus estudiantes?

5 ¿Cómo describiría la oralidad de sus estudiantes?

6 ¿Quién cuenta con el mayor tiempo para expresarse oralmente dentro de su clase?

EL DOCENTE LOS ESTUDIANTES

¡Muchas gracias por su compromiso y colaboración!



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



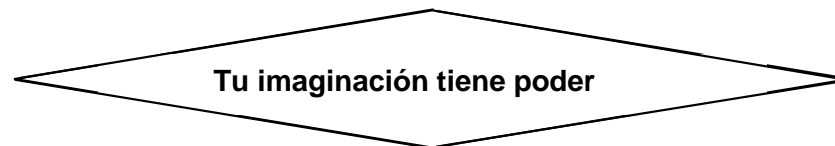
Anexo 5.

1. Formato unidad de comprensión

| | | | | | | |
|---|-------------|-------------------|--|------------|----------------|--|
| UNIDAD DE COMPRENSIÓN 2 | | | GRADO | 801 | FECHA | Agosto de 2017 |
| ÁREA | Humanidades | ASIGNATURA | Lengua Castellana – Lectura Crítica | | DOCENTE | Rodrigo Antonio Garzón Rojas Zuly Delgado Santana |
| FRECUENCIA (Sesiones Bimestrales): | | 10 | CICLO No | | | |

| | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| HILOS CONDUCTORES | ¿Cómo se narra una historia? |
| | ¿Una oración tiene estructura? |
| | ¿Qué son la coherencia y la cohesión? |

TÓPICO GENERATIVO





METAS DE COMPRENSIÓN

| | |
|---|--|
| <p>Contenido: El estudiante desarrollará comprensión acerca de los conceptos de morfología, sintaxis y semántica</p> | <p>Propósito: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la creación y narración de cuentos.</p> |
| <p>Método: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la manera como se estructura un cuento.</p> | <p>Comunicación: El estudiante desarrollará comprensión del cuento, narrando oralmente sus propias historias.</p> |

| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|---------------------------|------|--------|---------------------|-----------|
| | | | Formas | Criterios |
| | | | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|-----|---------|---|--|
| <p>Sesión No. 1. Etapa de exploración. 120 MINUTOS</p> <p>Alistamiento</p> <p>Se aplica la rutina de pensamiento con el fin de aclarar la conceptualización que los estudiantes tienen frente al tema.</p> <p>Elaboración</p> <p>Se proyecta un cuento corto “El Erizo y el Globo” http://youtube.com/watch?v=9SiNFya55Fo . Al finalizar se harán algunas preguntas específicas del cuento.</p> <p>¿Quién era el protagonista de la historia?</p> <p>¿Dónde ocurrió la historia?</p> <p>¿Cuándo Ocurrió?</p> <p>¿Por qué ocurrió eso?</p> | MC1 | 5 Min. | Rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” | Claridad conceptual frente a los términos; Morfología, Sintaxis y Semántica. |
| <p>Posteriormente se proyectará un video http://youtube.com/watch?v=rZLGuW7iNX4 en donde se explica la diferencia entre los conceptos y su uso.</p> <p>Se socializará el significado de cada uno de los términos y se le pedirá a los estudiantes que definan cada uno de los términos con sus propias palabras.</p> | MC2 | 10 Min. | | Participación en clase, teniendo en cuenta: <ul style="list-style-type: none">• pertinencia,• nivel de argumentación (acorde a su edad)• nivel de indagación.• Nivel propositivo. |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---------|--|--|
| <p>Se organizarán 5 grupos y a cada uno se le entregarán papeles de colores en donde deben escribir el término, junto con su explicación. Los carteles serán pegados en los muros del salón.</p> <p>Se les explica a los estudiantes que nos vamos a centrar en los términos “Morfología, sintaxis y semántica” y en la estructura recomendada que debe tener la oración. En este momento se proyecta el video https://www.youtube.com/watch?v=62uGBcdMCi4</p> <p>Basados en el texto anterior se desarrolla las actividades “el nacimiento de una palabra” y “La oración cada vez más larga”. La primera actividad pretende que los estudiantes formen palabras de algunas raíces dadas, en donde deben especificar género, número y pueden agregar prefijos y sufijos si aplica. La segunda actividad consiste en que el docente comienza una oración con un artículo y los alumnos individualmente van añadiendo una palabra más a la vez, hasta que se crea conjuntamente una oración compuesta.</p> <p>Ej. La... La casa..... La casa azul.. La casa azul de ... La casa azul de Juan... La casa azul de Juan está....</p> | | 10 Min. | | |
| | | 15 Min. | | |
| | | 5 Min. | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---|------------------------------|--|
| <p>La casa azul de Juan está en.... La casa azul de Juan está en la.... La casa azul de Juan está en la playa.</p> <p>Al finalizar la actividad, los estudiantes deben tener el ejemplo escrito en cada uno de sus portafolios.</p> <p>Procesamiento</p> <p>De un listado de palabras que se proyectarán, los estudiantes tendrán que escribir en sus portafolios una serie de oraciones con el mayor número de palabras que puedan. Del listado se omitirán conectores, artículos o cualquier palabra que ellos mismos deben usar obligatoriamente.</p> <p>Finalmente cada estudiante especificará el número de oraciones que logró escribir pero leerá aquella que considera le quedó mejor estructurada o que más le haya gustado. Los mismos compañeros serán quienes comenten si la estructura quedó bien estructurada y si su significado es claro.</p> <p>Se hará el cierre de la clase pidiéndoles que pregunten en casa acerca de un cuento famoso que sus padres o abuelos sepan. Este debe ser escrito en sus portafolio</p> | | <p>25 Min.</p> <p>5 Min.</p> <p>10 Min.</p> | <p>Creación de oraciones</p> | <p>El estudiante usa adecuadamente la sintaxis y la semántica, además comprende su importancia en la creación de oraciones y textos.</p> |
|--|--|---|------------------------------|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| Desempeños de comprensión | Meta | Valoración Continua | | |
|---|------|---------------------|--|--|
| | | Formas | Criterios | |
| <p>Sesión No. 2. Etapa Guiada. 60 MINUTOS</p> <p>Alistamiento</p> <p>Se les proyecta a los estudiantes un libro álbum virtual https://www.youtube.com/watch?v=rYFFP0Qqjtw en donde deben primero mirar todas las imágenes sin sonido. Después de esta parte se le indagará sobre sus percepciones al respecto.</p> <p>¿Quiénes son los protagonistas de la historia?</p> <p>¿De qué trata la historia?</p> <p>¿Cuál es el problema de la historia?</p> <p>Luego se proyectará nuevamente el video y los estudiantes escucharán la narración. Ahora se les indaga sobre lo que habían pensado y la verdadera historia, ¿Se esperaban eso en la historia?</p> | MC1 | 10 Min. | <p>Cuentos del portafolio</p> <p>Trabajo grupal, acuerdos a los que llegaron y narración de los principales hechos de la historia.</p> <p>Esquema de la historia</p> | <p>Participación de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none">• Claridad• Pertinencia• Coherencia• Argumentación <p>Claridad conceptual frente a los términos; Morfología, Sintaxis y Semántica.</p> <p>Participación en clase, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none">• pertinencia,• nivel de argumentación (acorde a su edad)• nivel de indagación. |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|-------------|--|--|--------------------------|
| <p>Elaboración</p> <p>Los estudiantes serán organizados en parejas. A cada grupo se le entregará una fotocopia con imágenes, todas relacionadas con una historia. Los estudiantes deben acordar cada uno de los eventos que ocurren y reconstruir todos los detalles de la historia que les correspondió. La idea de la actividad es dialogar, lograr acuerdos y estructurar el cuento en sus tres partes: inicio, nudo y desenlace, especificando protagonistas, tiempo, espacio y problemática.</p> <p>Procesamiento</p> <p>Luego de los 20 minutos se organizarán grupos de cuatro estudiantes y cada pareja tendrá que compartir con la otra los acuerdos a los que llegaron y socializar la estructura de cuento que acordaron. En este momento deben hacer tantas modificaciones sean posibles para lograr una sola versión de la historia, correctamente organizada para el grupo de cuatro. Este nuevo grupo debe elaborar un nuevo esquema con la estructura de la historia.</p> <p>Los estudiantes deben acordar roles específicos dentro del cuento para ser narrados oralmente por ellos. Deben escoger un narrador y de la misma manera un estudiante para cada uno de los personajes. Se les avisa que van a ser grabados en formato de audio la próxima clase y cada grupo</p> | <p>MC 3</p> | <p>20Min.</p> <p>20 Min</p> <p>10 Min...</p> | <p>Esquema final grupal que será anexo en cada uno de los portafolios.</p> | <p>Nivel propositivo</p> |
|---|-------------|--|--|--------------------------|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| cuenta con 5 minutos de grabación. | | | | |
|---|-------------|---------------|----------------------------|------------------|
| | | | | |
| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
| | | | Formas | Criterios |
| Sesión No. 3. Etapa final de Síntesis 60 MINUTOS | | | | |
| <p>Alistamiento</p> <p>Proyección de una breve narración para recordar el trabajo que deben realizar. https://www.youtube.com/watch?v=oULnvd3nfRA</p> <p>Se aclaran dudas que tengan los estudiantes respecto a la actividad.</p> | MC4 | 10 Min. | Grabaciones de audio | |
| <p>Elaboración</p> <p>Cada uno de los grupos cuenta con cinco minutos para narrar su historia, de manera llamativa para los oyentes, y el docente grabará en formato de audio.</p> | | 30 Min | | |
| <p>Procesamiento</p> | | | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|-----------|--|--|
| <p>Los estudiantes trabajan la segunda parte de la rutina de pensamiento, antes pensaba, ahora pienso, que fue iniciada en la primera sesión.</p> <p>Posteriormente diligenciarán la autoevaluación del trabajo realizado durante las tres sesiones.</p> | | 20 Min... | | |
|--|--|-----------|--|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Rúbrica DE EVALUACIÓN

PROYECTO – TU IMAGINACIÓN TIENE PODER

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____ FECHA: _____

Por favor marque con una X la casilla que corresponde a la descripción por usted demostrada

| ITEM | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
|---------------------------------------|--|--|---|
| PROCESO | | | |
| RESPONSABILIDAD | Incumplió con varias de las actividades asignadas y su entrega en el tiempo pactado | Aunque se hizo entrega de las actividades asignadas algunas fueron entregadas después del tiempo pactado | Cumplió con la entrega de todas las actividades asignadas y todas dentro de los tiempos pactados |
| CONOCIMIENTO | No se evidencia la asimilación de los conceptos y temas propuestos | Se evidencia ocasionalmente la asimilación de conceptos y temas propuestos con cierta dificultad | Se evidencia en todo momento la asimilación de conceptos y temas propuestos |
| AUTONOMÍA | Se limita a seguir las instrucciones dadas por el docente y no surgen ideas propias para la realización de las actividades o propuestas | En oportunidades se evidencia la postura de sugerencias para implementar durante las actividades | En todo momento está dando ideas y sugiriendo nuevas estrategias que permitan mejorar el desarrollo de las actividades para conseguir mejores resultados. |
| PARTICIPACIÓN Y COMPORTAMIENTO | Se evidenció comportamiento inadecuado permanente durante las actividades trabajadas e irrespeto por el trabajo presentado por sus compañeros. | Se evidenció un comportamiento aceptable a lo largo de las actividades desarrolladas con algunos momentos de irrespeto hacia sus compañeros. | Se presentó un comportamiento adecuado y respetuoso a lo largo de las sesiones y durante todas las actividades trabajadas |
| ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN | | | |
| ORGANIZACIÓN | No se evidencia un orden dentro de la elaboración de la historia por lo que es difícil identificar una secuencia comprensible | Se observa por momentos una organización dentro de la historia pero no es permanente | Se evidencia una organización a lo largo de la historia, lo que permite su completa comprensión y lo hace agradable para el público |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | |
|------------------------------|--|--|---|
| VOCABULARIO UTILIZADO | Se hace uso de vocabulario a lo largo de la historia que no corresponde con el género trabajado ni con el público al cuál se dirige. | Se hace uso de vocabulario adecuado pero por momentos se utiliza vocabulario que no corresponde con el género trabajado ni con el público al cuál se dirige. | Se hace uso adecuado de vocabulario a lo largo de la historia que evidencia comprensión del género trabajado y respeto por el público |
|------------------------------|--|--|---|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



COLEGIO: IEM RURAL RIO FRIO DE ZIPÁQUIRÁ

| | | | | | | | |
|---|-------------|-------------------|--|------------|----------------|------------------------------|--|
| UNIDAD DE COMPRENSIÓN 1 | | | GRADO | 801 | FECHA | Abril de 2017 | |
| ÁREA | Humanidades | ASIGNATURA | Lengua Castellana – Lectura Crítica | | DOCENTE | Rodrigo Antonio Garzón Rojas | |
| FRECUENCIA (Sesiones Bimestrales): | | | 10 | | | CICLO No | |

| | |
|--------------------------|---|
| HILOS CONDUCTORES | ¿Qué es el poder? |
| | ¿Qué en las noticias puede hacer que las personas cambien su forma de pensar? |
| | ¿Qué es la realidad? |
| | ¿Cuáles son las diferencias entre verdad y mentira? |

TÓPICO GENERATIVO





METAS DE COMPRENSIÓN

| | |
|--|---|
| <p>Contenido: El estudiante desarrollará comprensión acerca de lo que es la intención comunicativa y cuáles son las características de una noticia.</p> | <p>Propósito: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la funcionalidad de las noticias y como se puede desarrollar un sentido crítico y objetivo frente a ellas.</p> |
| <p>Método: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la manera como se planea, estructura y redacta una noticia.</p> | <p>Comunicación: El estudiante desarrollará comprensión de la noticia creando un noticiero grupal para la clase, en donde cada uno dentro del grupo asumirá un rol específico.</p> |

| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|---|-------------|---------------|----------------------------|---|
| | | | Formas | Cráterios |
| <p>Sesión No. 1. Inicio de la etapa de exploración.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes harán carteles con términos correspondientes a la comunicación | MC1 | | Crucigrama | Se tomará el crucigrama como prueba diagnóstica para evidenciar el conocimiento que los estudiantes tienen del tema. El vocabulario que se tiene en cuenta está relacionado con la comunicación y los medios de |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



**Universidad
de La Sabana**

| | | | | |
|--|--|-----------------------------|--|--|
| <p>Alistamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente saluda a los estudiantes y llama a lista verificando la asistencia. 2. Se da a conocer el desempeño de la clase de hoy (Contenido) 3. Se hace explicación de las actividades que se llevarán a cabo hoy en la clase. 4. Se explica el protocolo a seguir en el cuaderno: Fecha: Julio 5, Sesión: 1, Tema: La noticia, Actividad principal: Crucigrama Y se hace en el cuaderno 5. En este momento se proyecta un video que hace una parodia del tema a tratar como introducción del tema y al finalizar se escuchan las opiniones de algunos estudiantes al respecto: ¿A que hace referencia el video? ¿En que se basa para dar sus respuestas? ¿Qué le gustó del video y porque?, ¿En qué se parece el video a los de nuestra realidad? ¿Qué le gustaría cambiar de los de nuestra realidad y por qué? https://www.youtube.com/watch?v=HE6Pod_ODAE <p>Elaboración:</p> | | <p>5 Min.</p> <p>5 Min.</p> | | <p>comunicación en general. Será una evaluación formativa, ya que pretende concientizar al estudiante respecto al conocimiento que debe tener en este momento.</p> |
|--|--|-----------------------------|--|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|---------|--|---|
| <p>6. Se organiza una mesa redonda y se explica a los estudiantes que iniciarán con un trabajo individual durante veinte minutos en donde deben completar el crucigrama relacionado con vocabulario del tema LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. Se les aclarará que el docente estará acompañando la actividad pero no se darán las respuestas que se piden en el crucigrama.</p> | | 15 Min | | |
| <p>7. Después de los veinte minutos los estudiantes se enumerarán de 1 a 2 y cuando se termine la enumeración se les explicará que trabajarán por parejas, los números 1 junto con los números 2 que tienen a su lado derecho. Lo que deben hacer en este momento es comparar con su compañero las respuestas de cada crucigrama e incluso completarlo de haber quedado algún espacio en blanco. Si hay respuestas diferentes, deben llegar a un consenso sobre la respuesta correcta. Durante este momento el docente estará alrededor de los grupos revisando la actividad desarrollada en cada uno de ellos y realizando intervenciones cuando sea necesario para que logren llegar a acuerdos. No se darán respuestas</p> | | 30 Min. | | |
| <p>8. Al finalizar la etapa anterior se reorganizará la mesa redonda y se comenzara a verificar las respuestas de los crucigramas de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se le pedirá a un alumno a la vez, comenzando cronológicamente las preguntas, que de la respuesta correspondiente para cada enunciado. | | 15 Min. | | Esta actividad no tendrá una calificación |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|--|----------------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Al acordar que la respuesta es la correcta, se le pedirá a otro estudiante que enuncie un ejemplo en donde utilice la palabra correspondiente. Las oraciones se irán escribiendo en el tablero por diferentes estudiantes a los que se les pedirá. <p>Procesamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se le entregará a cada estudiante un cuarto de cartulina para la siguiente actividad. De manera individual le será asignado a cada uno, uno de los términos trabajados en el crucigrama, que deberán escribir con el ejemplo dado y escrito en el tablero. A otros estudiantes se les asignará realizar el afiche correspondiente a cada uno de los hilos conductores que se trabajarán en el bimestre y del tópico generativo. Finalmente se pegarán todos los afiches en las paredes del salón para ambientarlo. Se le pide a los estudiantes que para la siguiente sesión indaguen sobre el significado de Lazarillo | | <p>25 Min.</p> <p>10 Min.</p> <p>10 Min.</p> | <p>Carteles con definiciones</p> | <p>cuantitativa pues lo que se pretende es ambientar el salón para mantener presentes los términos que identifican al género.</p> |
|---|--|--|----------------------------------|---|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---------|--|--|
| <p>5. Se realiza el juego del lazarillo. Se organizan los estudiantes por parejas y ellos escogen a uno de los dos para vendarle los ojos. El que no tiene vendados los ojos se llamará el lazarillo y tendrá que guiar al otro. El que tiene los ojos vendados deberá poner su mano sobre el hombro del compañero y de esta forma deberá moverse a todo momento, permitiéndose guiar por las instalaciones del colegio. Tendrán un tiempo de cinco minutos y regresarán al salón para intercambiar roles.</p> | | 10 Min | | |
| <p>Elaboración:</p> <p>6. Al terminar la actividad se regresará al salón y se organizará una mesa redonda en donde se discutirán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál fue su principal sensación cuando fue el lazarillo?• ¿Cuál fue su principal sensación cuando estaba con los ojos vendados?• ¿Cómo se sentiría si fuera no vidente en realidad?• ¿Confía en alguien plenamente para que fuera su lazarillo en realidad? ¿Quién? ¿Por qué?• ¿Cuál cree que es su mayor responsabilidad de llegar a ser un lazarillo?• ¿Considera que Ud. sería un buen guía? ¿Por qué?• ¿Qué le ocurriría a la persona no vidente si tú no actuaras de manera correcta?• ¿Qué característica cree que debe tener quién desarrolle el papel de lazarillo en el | | 35 Min. | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|-------------------------------|---|--|
| <p>En este momento, teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes se va haciendo en el tablero un listado de los valores éticos que ellos mismos van reconociendo.</p> <p>7. Posterior a la actividad en mesa redonda se acordará una definición grupal para el término “Valores éticos” y se definirán las características principales. De la misma manera se definirá un listado de valores éticos necesarios, identificados por los mismos estudiantes. Tanto la definición como sus características deben ser escritas en los cuadernos.</p> <p>8. Se le pedirá a los estudiantes organizarse en tríos (8 grupos) A cada grupo se le asignará un Valor ético del listado acordado. Con cada valor ético el grupo debe crear un acróstico que explique el significado de cada uno. El acróstico debe quedar escrito en cada uno de sus cuadernos. Algunos de los Valores éticos a trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Justicia , Responsabilidad, Honestidad, Respeto, Libertad, Dignidad, Equidad, Integridad | | <p>10 Min.</p> <p>35 Min.</p> | <p>Creación de acróstico con el término</p> | <p>La evaluación será cualitativa para que permita evidenciar las características de redacción y estructura que el estudiante tiene sobre el tema.</p> |
|---|--|-------------------------------|---|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--------------------|------------------------------|---------------------------------------|--|
| <p>Procesamiento:</p> <p>9. Al terminar el trabajo grupal, se organizarán tres grupos en donde debe estar un integrante de cada uno de los tríos que trabajaron anteriormente. Cada uno de los estudiantes leerá el acróstico y entre todo el grupo acordarán si están de acuerdo con el texto escrito o si le modifican algo.</p> <p>10. Se le pide a los estudiantes que traigan un periódico o revista que tengan en su casa.</p> | | <p>15 Min.</p> <p>5 Min.</p> | | |
| <p>Desempeños de comprensión</p> | <p>Meta</p> | <p>Tiempo</p> | <p>Valoración Continua</p> | |
| | | | <p>Formas</p> | <p>Criterios</p> |
| <p>Sesión No. 3. Finalización de la etapa de exploración</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes crearán un mapa mental con las características de la noticia <p>Alistamiento:</p> <p>1. El docente saluda a los estudiantes y llama a lista verificando la asistencia.</p> | <p>MC1</p> | <p>5 Min.</p> | <p>Informe escrito de una noticia</p> | <p>Se evaluará cuantitativamente el trabajo, teniendo en cuenta que se dé respuesta clara a lo preguntado, que se demuestre claridad en la identificación de información específica y que se</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---------|-----------------------------|---|
| <p>2. Se da a conocer el desempeño de la clase de hoy (contenido)</p> <p>3. Se hace explicación de las actividades que se llevarán a cabo hoy en la clase. Se aclara que la nota del día de hoy será grupal, teniendo en cuenta el trabajo de todos</p> <p>4. Se explica el protocolo a seguir en el cuaderno: Fecha: Julio 12, Sesión: 1, Tema: La ética, Actividad principal: Mapa Mental Y se hace en el cuaderno</p> <p>5. Se proyectará un video sobre las características del texto informativo y su estructura. Se verá dos veces el video porque mientras se ve el estudiante debe tomar notas en su cuaderno acerca de lo que ve. https://www.youtube.com/watch?v=8UsmbbHmBpA</p> | | 5 Min | | argumente de manera clara las ideas expuestas. |
| <p>Elaboración:</p> <p>6. Utilizando los periódicos y revistas que los estudiantes trajeron de sus casas deben escoger un artículo, leerlo y posteriormente compararlo con las características vistas en el video. En el formato entregado deben decir si el artículo que escogieron tiene clara la estructura y buscar las respuestas a las preguntas: ¿Cuál es el tema de la noticia?, ¿Cuáles son las palabras clave de la noticia?, ¿Cuál es el titular? ¿Tiene un subtítulo?, ¿Qué ocurrió?, ¿Quién</p> | | 40 Min. | Elaboración del mapa mental | Se asignará una nota cuantitativa grupal, teniendo en cuenta una co-evaluación de igual manera grupal, que permita a los estudiantes reflexionar acerca del trabajo conjunto. |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---------|--|--|
| <p>está involucrado?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Cuándo ocurrió? Y ¿Por qué ocurrió? Debe decir si le queda clara la información de la noticia o si le surge alguna duda al respecto.</p> | | | | |
| <p>Procesamiento:</p> | | | | |
| <p>7. Se organizan ocho grupos, de a tres estudiantes y a cada uno se le hace entrega del material para la actividad. Así mismo a cada grupo se le asigna un trabajo específico. Se les explica que al final de la clase se va a crear entre todo el grupo, un mapa mental, que será pegado en uno de los muros, con el fin de estar presente a todo momento. Teniendo en cuenta el tema asignado deben diseñar su parte correspondiente al mapa mental, en donde definan con letra clara y además deben hacer un dibujo alusivo a ello.</p> | | 35 Min | | |
| <p>Partes del mapa mental:</p> <ul style="list-style-type: none">• Título del término noticia junto con su definición, Tipos de medios de comunicación donde se encuentran noticias, ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo? y ¿Por qué? | | | | |
| <p>8. Al tener listas todas las partes del mapa mental, entre todos los estudiantes acordarán el lugar para colocarlo y comenzarán a ubicarlo, asegurándose que distribución quede lo más clara posible para comprenderlo.</p> | | 25 Min. | | |
| <p>9. Se hace revisión de los cuadernos para corroborar que todos registraron allí lo que se pidió.</p> | | | | |
| | | | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|---|------|--------|---------------------|---|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión No. 4. Inicio Etapa Guiada</p> <ul style="list-style-type: none">Los estudiantes escribirán conjuntamente un banco de preguntas dentro de temas específicos de su interés. <p>Alistamiento:</p> <ol style="list-style-type: none">El docente saluda a los estudiantes y llama a lista verificando la asistencia.Se da a conocer el desempeño de la clase de hoy (contenido)Se hace explicación de las actividades que se llevarán a cabo hoy en la clase. Se aclara que la nota del día de hoy será grupal, teniendo en cuenta el trabajo de todosSe explica el protocolo a seguir en el cuaderno: Fecha: Julio 12, Sesión: 1, Tema: La ética, Actividad principal: Cuestionario Y se hace en el cuadernoSe proyecta un video acerca de cinco teorías | MC3 | 5 Min. | Cuestionarios | Se evaluarán cuantitativamente los cuestionarios, teniendo en cuenta la redacción y elaboración de las preguntas. Se tendrá en cuenta si las respuestas que se buscan dan razón de ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo? y ¿Por qué?. de lo que se esté indagando |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|---------|--|--|
| <p>diferentes sobre la realidad. Basado en esto se propondrán los temas del siguiente momento. Teniendo en cuenta la información del video se indaga a los estudiantes sobre :</p> <ul style="list-style-type: none">• Es realidad todo lo que se lee en los periódicos• Son reales todas las imágenes que se ven en los periódicos o pueden ser manipuladas? ¿Cómo? <p>https://www.youtube.com/watch?v=a23Dqiwjibc</p> <p>Elaboración:</p> | | 5 Min. | | |
| <p>6. Se le pide a los estudiantes hacer un listado de cinco temas de interés, dentro de las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los sueños• La muerte• Lo paranormal | | 10 Min | | |
| <p>7. Posteriormente se le pide a algunos estudiantes leer sus ejemplos dentro de las diferentes categorías. De esta manera se contrastan y comparan las diferentes ideas que pueden surgir al respecto.</p> | | 10 Min. | | |
| <p>8. Ahora se le pide a los estudiantes que elijan solamente una de las categorías que trabajaron. Se les indagará sobre las razones por las que escogió cada uno esa categoría específica.</p> | | 10 Min | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|-------------------|--|--|
| <p>9. Teniendo en cuenta la categoría que cada uno escogió se les pedirá organizarse en grupos cuya categoría sea la misma. Y después tendrán que reformular el listado de temas que incluirían dentro de esa categoría específica. Deberán discutir y llegar a un acuerdo generalizado para el grupo.</p> | | 10 Min. | | |
| <p>10. Posterior a esto deben escoger un representante de cada grupo que explique al resto de la clase los temas escogidos y las razones por las que los escogieron.</p> | | 10 Min. | | |
| <p>Procesamiento:</p> | | | | |
| <p>11. Esta fase de la clase se desarrollará individualmente. Ahora cada estudiante tendrá que pensar en 10 preguntas claves que le haría a una persona que esté relacionada con el campo de la categoría y el tema escogido.</p> | | 20 Min | | |
| <p>12. Ahora se reunirán nuevamente en grupos con afinidad de temas y van a comparar las preguntas que cada uno escribió. Este momento le permitirá a los estudiantes reformular o cambiar preguntas si así lo cree necesario.</p> | | 15 Min | | |
| <p>13. Se finaliza la clase pidiéndole a los estudiantes que revisen sus preguntas en casa y de ser necesario las reformulen. Esto lo deben hacer pensando en una persona específica dentro de la institución que pueda responderlas por pertenecer al tema de su</p> | | 15 Min. 5 Min. | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | |
|----------|--|--|--|
| interés. | | | |
|----------|--|--|--|

| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|--|------|--------|---------------------|-----------|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión No. 5. Etapa Guiada</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Los estudiantes elaborarán un esquema de una noticia, respondiendo a las preguntas básicas</u> <p>Alistamiento:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El docente saluda a los estudiantes y llama a lista verificando la asistencia.2. Se da a conocer el desempeño de la clase de hoy (contenido)3. Se hace explicación de las actividades que se llevarán a cabo hoy en la clase. Se aclara que la nota del día de hoy será grupal, teniendo en cuenta el trabajo de todos4. Se explica el protocolo a seguir en el cuaderno: | MC2 | 5 Min. | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|--------|---|---|
| <p>Fecha: Julio 12, Sesión: 1, Tema: La ética, Actividad principal: esquema de texto informativo Y se hace en el cuaderno</p> | | 5 Min. | | |
| <p>Elaboración:</p> <p>5. Se proyecta un video de los Simpson donde se hace una crítica a la manipulación que se ejerce sobre los medios de comunicación. Posteriormente se indaga a los estudiantes de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Consideras que es posible manipular a los medios de comunicación? ¿Por qué?• ¿De qué manera pueden los medios de comunicación manipular a las personas?• ¿Para qué crees que los medios de comunicación manipulan a las personas?• ¿Si los medios de comunicación manipulan a las personas, te parece una actitud ética?• ¿Consideras que los medios de comunicación deben éticos? ¿Por qué? <p>https://www.youtube.com/watch?v=SVJCMOhSoAU</p> | | 20 Min | <p>Los estudiantes deben tomar nota de las respuestas dadas para utilizar la información organizándola apropiadamente en un esquema</p> | <p>Será una nota cualitativa respecto a la manera como se ha llevado el proceso hasta el momento. La responsabilidad con la que ha asumido el trabajo, el interés demostrado y el respeto hacia el trabajo conjunto.</p> <p>Se hará una retroalimentación del esquema respecto a la organización del texto y ubicación de la información dentro de él.</p> <p>Esta nota tendrá un valor del 20%</p> |
| <p>6. Teniendo en cuenta el factor ético y la estructura del cuestionario, los estudiantes irán por el colegio y entrevistarán a las personas que tuvieron en cuenta para elaborar las preguntas. Con anterioridad se le ha informado a las personas a entrevistar, que los estudiantes requerirán de 20 minutos para el trabajo, tiempo del cual deben disponer para la actividad.</p> | | 25 Min | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|--------|--|--|
| <p>Procesamiento:</p> <p>7. Una vez de regreso al salón de clase, los estudiantes tendrán que empezar a organizar la información obtenida y esquematizar la estructura de una noticia. Esta actividad se realizará en el cuaderno. Este tiempo será para que organicen un esquema en donde indiquen la manera como se trabajará cada parte del texto. Además de ir organizando la información obtenido dentro del texto. No se deben utilizar textos extensos en esta fase, sino que se pueden utilizar palabras claves que permitan identificar la información que se mencionará en cada parte del texto. Para desarrollar esta parte se les entregará un esquema de ejemplo en donde se detalla tanto la información que debe incluirse como su organización dentro del texto.</p> <p>Mientras los estudiantes desarrollan la actividad de manera individual, el docente irá aclarando dudas por el salón y haciendo recomendaciones respecto al avance que se vea.</p> <p>8. Al finalizar la actividad el docente recogerá todos los cuadernos, en donde se hicieron los respectivos esquemas para realizar la revisión y asignar el porcentaje correspondiente al trabajo</p> <p>9. Luego se le indica a los estudiantes que para la</p> | | 50 Min | | |
| <p>9. Luego se le indica a los estudiantes que para la</p> | | 5 Min. | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>próxima sesión deben traer un periódico que tengan en la casa. Este puede ser de circulación nacional o local.</p> | | | | |
|---|--|--|--|--|

| <p>Desempeños de comprensión</p> | <p>Meta</p> | <p>Tiempo</p> | <p>Valoración Continua</p> | |
|--|--------------------|---------------|------------------------------------|---|
| | | | <p>Formas</p> | <p>Criterios</p> |
| <p>Sesión No. 6. Etapa Guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes identificarán dentro de un <u>texto escrito las respuestas a las preguntas básicas que debe tener una noticia e identificarán si existen juicios valorativos que pueden afectar la objetividad de la noticia.</u> <p>Alistamiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> El docente saluda a los estudiantes y llama a lista verificando la asistencia. Se da a conocer el desempeño de la clase de hoy (contenido) Se hace explicación de las actividades que se llevarán a cabo hoy en la clase. Se aclara que la nota | <p>MC2</p> | <p>5 Min.</p> | <p>Informe escrito por parejas</p> | <p>Los estudiantes relizarán un informe escrito por parejas en donde especificarán el nombre del artículo y la manera como está organizado. Deben Identificar las respuestas a las preguntas básicas que tiene una noticia y al final dar un comentario personal respondiendo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Fue fácil comprender el artículo? ¿Por qué? ¿Fue sencillo identificar la información solicitada dentro del artículo? ¿Por qué? ¿Fue interesante el artículo para ti? ¿Por qué? |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|--------|--|--|
| <p>del día de hoy será grupal, teniendo en cuenta el trabajo de todos</p> <p>4. Se explica el protocolo a seguir en el cuaderno: Fecha: Julio 12, Sesión: 1, Tema: La ética, Actividad principal: esquema de texto informativo Y se hace en el cuaderno</p> | | 5 Min. | | <ul style="list-style-type: none">• ¿Si tú hubieras escrito el artículo, le cambiarías algo? ¿Qué? ¿Por qué? |
| <p>Elaboración:</p> <p>5. Actividad: ¿Qué harías si...? El docente explica la dinámica del juego. Se organizarán parejas y deben dar repuesta a la pregunta asignada Deben hacerlo en el cuaderno. Primero, la pregunta está diseñada para responder acerca de una persona diferente y luego deben dar respuesta a la misma pregunta pero tomándose ellos mismos como los protagonistas. Primero se les dará la pregunta relacionada con el otro y una vez respondida se les debe asignar la segunda pregunta, enfocada hacia ellos mismo.</p> <p>PREGUNTAS:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué harías si vieras que están atracando a alguien? - ¿Qué harías si te atracan?,• ¿Qué harías si sabes que han calumniado a una persona?• ¿Qué harías si te enteras que van a matar a alguien?• ¿Qué harías si sabes que a alguien lo acusaron de algo que no hizo?• ¿Qué harías si ves que están golpeando a otra persona?• ¿Qué harías si conoces a una persona que | | 10 Min | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|--------|--|--|
| <p>se gana la lotería?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué harías si conoces a alguien que sabes que lo está buscando la policía por un crimen cometido? <p>6. Luego de responder se hace una mesa redonda en donde se indagará acerca de sus respuestas en cada caso. Pero más importante se indagará si su actuar cambia cuando saben que la situación va dirigida hacia ellos.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cambió tu respuesta cuando supiste que la situación era contra ti? ¿Por qué?• Pero si la respuesta fue la misma se pregunta: ¿Por qué tu reacción es la misma incluso sabiendo que es contra ti? <p>7. Finalmente se llega a acuerdos comunes de por qué las personas cambian sus actitudes frente a situaciones en donde se ven envueltos.</p> <p>8. Ahora cada estudiante escogerá un artículo de su interés, del periódico que llevaron. Leerá el texto cuantas veces sea necesario e identificará en el las respuesta a las preguntas básicas de una noticia. Identificará la estructura del texto sabiendo dar razón de la manera como el autor entrelaza la información y las respuesta sin hacer evidente las respuesta en una organización lógica.</p> <p>Procesamiento:</p> | | 15 Min | | |
| | | 10 Min | | |
| | | 40 Min | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---------|--|--|
| <p>9. Al finalizar el trabajo individual se hará una puesta en común donde algunos de los estudiantes ejemplifiquen el trabajo realizado. Especificarán la estructura en que está organizado cada uno de los textos leídos. Finalmente leerán sus observaciones respecto a la organización del texto.</p> <p>10. Para la próxima sesión debe preguntar a sus padres en la casa la manera como ellos se enteraban de las noticias cuando eran niños. Deben dar una descripción detallada del medio.</p> | | 20 Min. | | |
|--|--|---------|--|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| RÚBRICA DE EVALUACIÓN | | PROYECTO - NOTICIERO | |
|---------------------------------|---|--|---|
| ITEM | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
| PROCESO | | | |
| RESPONSABILIDAD | Incumplió con varias de las actividades asignadas y su entrega en el tiempo pactado | Aunque se hizo entrega de las actividades asignadas algunas fueron entregadas después del tiempo pactado | Cumplió con la entrega de todas las actividades asignadas y todas dentro de los tiempos pactados |
| CONOCIMIENTO | No se evidencia la asimilación de los conceptos y temas propuestos | Se evidencia ocasionalmente la asimilación de conceptos y temas propuestos con cierta dificultad | Se evidencia en todo momento la asimilación de conceptos y temas propuestos |
| AUTONOMÍA | Se limita a seguir las instrucciones dadas por el docente y no surgen ideas propias para la realización de las actividades o propuestas | En oportunidades se evidencia la postura de sugerencias para implementar durante las actividades | En todo momento está dando ideas y sugiriendo nuevas estrategias que permitan mejorar el desarrollo de las actividades para conseguir mejores resultados. |
| ESTRUCTURA DEL NOTICIERO | | | |
| PREGUNTAS BÁSICAS | No se identifica la estructura de las noticias dando respuesta a las preguntas básicas que deben tener | Se identifica la estructura de las noticias dando respuesta a algunas de las preguntas básicas que deben tener | Se identifica la estructura de las noticias dando respuesta a todas las preguntas básicas que deben tener |
| ENTONACIÓN | No utiliza entonación adecuada que facilite o enfatice en la comprensión de lo que se dice. | Por momentos utiliza tonos de entonación que permiten evidenciar comprensión de lo que se dice. | Utiliza la entonación apropiada a lo largo de la presentación, que permite mantener el interés y la comprensión de lo que se dice. |
| ORGANIZACIÓN | No se evidencia un orden dentro de la elaboración del noticiero por lo que es difícil identificar una secuencia | Se observa por momentos una organización dentro del noticiero pero no | Se evidencia una organización a lo largo del noticiero, lo que permite su completa comprensión y lo hace agradable para el |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| | comprensible | es permanente | público |
| VOCABULARIO UTILIZADO | Se hace uso de vocabulario a lo largo del noticiero que no es apropiado para el contexto pues se considera como vulgar. | En ocasiones se utilizó vocabulario que no es adecuado para el contexto, pero no afectó la comprensión ni se puede considerar como vulgar. | A lo largo del noticiero utilizó vocabulario acorde para el contexto por lo que permitió presentar una actividad muy respetuosa para el público presente. |
| OBJETIVO DE LA NOTICIA | No se evidencia un objetivo claro al transmitir la noticia al público | Se observa un objetivo para transmitir la noticia pero no es claro por momentos | A lo largo de la noticia se evidencia claramente el objetivo de ella y se mantiene durante todo el noticiero |

| | | | | | |
|--------------------------------|-------------|-------------------|-------------------|----------------|------------------------------|
| UNIDAD DE COMPRENSIÓN 4 | | GRADO | 901 | FECHA | Marzo de 2018 |
| ÁREA | Humanidades | ASIGNATURA | Lengua Castellana | DOCENTE | Rodrigo Antonio Garzón Rojas |



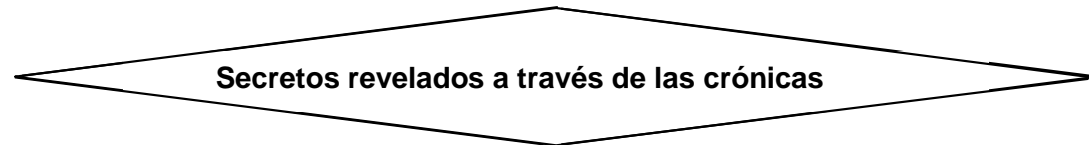
FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | | |
|---|---|--|-----------------|--|--|
| | | | | | |
| FRECUENCIA (Sesiones Bimestrales): | 3 | | CICLO No | | |

| | |
|--------------------------|--|
| HILOS CONDUCTORES | ¿Cómo es la historia detrás de la misma historia? |
| | ¿Cómo puedo promover el surgimiento de nuevas historias? |

TÓPICO GENERATIVO



METAS DE COMPRENSIÓN

| | |
|--|--|
| Contenido: El estudiante desarrollará comprensión acerca de las características que tienen las crónicas | Propósito: El estudiante desarrollará comprensión acerca de los tipos de crónica y esta como medio para narrar historias de manera detallada. |
|--|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | |
|--|---|
| <p>Método: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la manera como se estructura y cuenta una crónica</p> | <p>Comunicación: El estudiante desarrollará comprensión de la crónica elaborando su propio texto a partir de una situación problemática.</p> |
|--|---|

| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|---|------|--|---|---|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión 1 ETAPA DE EXPLORACIÓN 120 Minutos</p> <p>Tiempo destinado para trabajar en el muro de Parqueo emocional</p> <p>Alistamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta un video que define y describe los tipos de crónica que hay. • Los estudiantes deben tomar atenta nota de las características dadas, así como de los diferentes tipos de crónica. <p>¿Cuál es la principal característica de una crónica? ¿Cuáles son los tipos de crónicas periodísticas que se menciona? (social, policial, política, de viajes,</p> | MC1 | <p>5Min.</p> <p>10 Min.</p> | <p>Notas en el cuaderno</p> <p>Respuestas orales</p> | <p>Capacidad de síntesis</p> <p>Argumentación Oral</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|-----|--------|--|-----------------------|
| <p>deportiva) ¿Qué se debe hacer antes de escribir o narrar una crónica? (Leer algunas para tener una idea, definir el tema, buscar información, hacer entrevistas)</p> <p>Elaboración</p> <ul style="list-style-type: none">• Se continua haciendo preguntas personales acerca de sus preferencias:<ol style="list-style-type: none">1. ¿De los tipos de crónica que escuchó cuál le llamo más la atención y porqué?2. ¿Sobre qué tema de interés personal le gustaría escribir o narrar una crónica?3. ¿Qué tipo de crónicas ha visto, escuchado o leído en los medios de comunicación? <p>RUTINA DE PENSAMIENTO “El juego de la explicación”</p> <ol style="list-style-type: none">1. La idea del texto no es trabajarlo como un todo, sino que los estudiantes se centren en vocabulario específico que logre dar razón de su comprensión. | MC1 | 5 Min. | | Capacidad de análisis |
|--|-----|--------|--|-----------------------|



| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| <p>Diario de a bordo Cristóbal Colón (1451-1506)</p> <p>Jueves, 9 de agosto</p> <p>Hasta el domingo en la noche no pudo el Almirante tomar la Gomera, y Martín Alonso quedóse en aquella costa de Gran Canaria por mandado del Almirante, porque no podía navegar. Después tornó el Almirante a Canaria, y adobaron muy bien la Pinta con mucho trabajo y diligencias del Almirante, de Martín Alonso y de los demás; y al cabo vinieron a la Gomera. Vieron salir gran fuego de la sierra de la isla de Tenerife, que es muy alta en gran manera. Hicieron la Pinta redonda, porque era latina; tornó a la Gomera domingo a dos de septiembre con la Pinta adobada.</p> <p><small>Tomado de https://es.wikisource.org/wiki/Diario_de_a_bordo_del_almirante_cristobal_colon/Cristobal_Colon/CRISTOBAL_COLON/texto_completo</small></p> | | | | <p>Comprensión de lectura</p> <p>Socialización grupal</p> | <p>Inferencias</p> <p>Argumentación</p> <p>Síntesis</p> |
|---|--|--|--|---|---|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|------------|----------------|--|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> En este momento los estudiantes trabajarán en grupos de 3. A cada grupo se le entregará una hoja con 3 crónicas diferentes. Deben leerlas y responder a la pregunta: ¿Cuál le llamó más la atención y por qué? ¿Si le pudiera cambiar algo al texto, qué le cambiaría y por qué? En los mismos grupos de trabajo los estudiantes harán la lectura “Contexto de la conquista y la Colonia”. A cada grupo se le entregará una fotocopia en donde deben subrayar las ideas más importantes y encerrar con un color diferente aquellas palabras que desconocen. (Texto guía pg. 38) Después de la lectura grupal se hará una socialización con todo el curso. Se hará oralmente la lectura del texto “Los agujeros de los aztecas” y se le pedirá a los estudiantes que respondan posteriormente a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> ¿De qué manera se perciben los unos a los otros; indígenas y españoles? ¿Qué tema expone cada texto? Indica las diferencias. ¿Cuál es el propósito o la intención del texto “Agüeros de los aztecas”? <p>NOTA: Los estudiantes deben ir tomando nota en cada uno de sus cuadernos, de manera autónoma, para aprender a sintetizar y a identificar la información más relevante.</p> | <p>MC3</p> | <p>20 Min.</p> | | |
| <p>Procesamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Se proyectará el documental “América prehispánica” y los estudiantes tomarán nota atenta de las | <p>MC3</p> | <p>10 Min.</p> | | <p>25 Min</p> |
| | | | | <p>Argumentación Oral</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|-----|-----------|--|--|
| <p>civilizaciones antiguas del continente, aclarando sus características y diferencias de otras. http://youtube.com/watch?v=BNF5OpbT0lg</p> <ul style="list-style-type: none">• Posterior al video se hará una socialización respecto a las civilizaciones. Se tomarán como punto de partida rasgos sociales como la guerra, la economía, la comunicación, la familia y la religión. Se escogerán estudiantes al azar para dar respuesta a las siguientes preguntas <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál era la civilización más antigua?2. ¿Cuál, de las mencionadas, era la civilización más joven?3. ¿Cuál era la principal característica de cada una de las civilizaciones?4. ¿A qué país actual, pertenecían cada una de las civilizaciones?5. ¿Cómo han cambiado estos países respecto a las primeras civilizaciones que tuvieron?6. ¿Cómo serían estas civilizaciones en caso de que nunca se hubiera dado la conquista por parte de los españoles? <p>TAREA: Teniendo en cuenta lo visto hoy en clase, escoger una de las civilizaciones antiguas de América e investigar las siguientes preguntas, que deben ser respondidas en el cuaderno (Se asigna cada civilización en orden de lista para trabajo la próxima clase):</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Quién fue uno de los personajes más representativos? Explique las razones por qué.2. ¿Existen registro de crónicas, historias, mitos o textos y relatos pertenecientes a esa civilización? Escriba un ejemplo.3. Explique la manera como desapareció esa civilización. | MC1 | 15 Min... | | |
|---|-----|-----------|--|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | |
|--|--|--|--|
| Se le indica a los estudiantes que se desarrollarán trabajo grupal teniendo en cuenta la información que encontraron de cada civilización (Inca, Maya, Azteca) | | | |
|--|--|--|--|

| Desempeños de comprensión | Meta | | Valoración Continua | |
|---|-----------------------|----------------|--|---|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión 2 60 Minutos</p> <p>Alistamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Se proyecta el video de una crónica periodística en donde los estudiantes van poder identificar los rasgos propios de este tipo de texto. Cada estudiante debe tomar apuntes en su cuaderno, acerca de los hechos principales relatados allí <p>¿Qué tipo de crónica es?</p> <p>¿Se cumplen las principales características que debe tener una crónica?</p> <p>Elaboración</p> <ol style="list-style-type: none"> Se elabora con los estudiantes seis preguntas que son básicas y a las que se les debe dar respuesta dentro de una crónica: | <p>MC4</p> <p>MC1</p> | <p>10 Min.</p> | <p>Notas en el cuaderno</p> <p>Respuestas orales</p> | <p>Comprensión discursiva</p> <p>Coherencia</p> <p>Inferencia</p> <p>Coherencia</p> <p>Claridad en la información</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|------------|----------------|---|----------------------------|
| <p>1. ¿A quién le sucedió?</p> <p>2. ¿Qué sucedió?</p> <p>3. ¿Cuándo sucedió?</p> <p>4. ¿Dónde sucedió?</p> <p>5. ¿Por qué sucedió?</p> <p>6. ¿Cómo sucedió?</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizando estas preguntas base se reelaborará la crónica escuchada en la parte de alistamiento. <p>2. Los estudiantes leen el texto “Margaritas” y después de hacer la lectura los estudiantes deben responder a los siguientes interrogantes:</p> <p>1- Según el doctor Michaelson, ¿cómo se comunican las rosas?</p> <p>2- ¿La comunicación humano-floral es posible? ¿Cómo funciona?</p> <p>3- ¿Por qué la señora Michaelson toma la decisión de matar al marido y a su ayudante?</p> <p>4- Respondan a las preguntas básicas mencionadas en el numeral 1.</p> <p>Procesamiento</p> <p>Se les explica a los estudiantes que deben escribir su propia</p> | <p>MC3</p> | <p>10 Min.</p> | <p>Lectura escrita</p> <p>Texto escrito</p> | <p>Estructura temática</p> |
|--|------------|----------------|---|----------------------------|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| <p>crónica a partir del texto leído. La crónica que deben redactar es el tipo ficción-policial por lo que ellos deben considerarse como periodistas que van a contar a sus lectores todo lo ocurrido y deben dar respuesta a :</p> <p>¿Qué sucedido con el señor y la señora Michaelson?</p> <p>¿Por qué la señora Michaelson toma la decisión de matar al marido y a su ayudante?</p> <p>La crónica que deben escribir debe constar de tres párrafos. Se debe Comenzar la crónica por la información objetiva sobre los hechos, como si se tratara de una noticia. Posteriormente se debe enriquecer el relato inicial con más detalles y la valoración personal de éstos</p> | MC4 | | | |
| <p>Desempeños de comprensión</p> | <p>Meta</p> | <p>Tiempo</p> | <p>Valoración Continua</p> | |
| | | | <p>Formas</p> | <p>Criterios</p> |
| <p>Sesión 3 60 Minutos</p> <p>Alistamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Debido a que los estudiantes van a escribir una crónica policial, se les especifica que un periodista | | <p>5 Min.</p> | <p>Texto escrito</p> | <p>Coherencia</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRESIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|-----|---------|--|----------------------------|
| <p>de este tipo debe ser muy crítico y detallista para poder dar explicación veraz respecto a las historias que escribe. Debe tener en cuenta toda la información y los detalles para ser creíble pero a la vez no perjudicar a ninguna parte. Se trabajaran algunas adivinanzas relacionadas con crímenes.</p> <p>Elaboración:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes desarrollan un primer borrador sobre la crónica que escribirán. Deben tener en cuenta las indicaciones dadas la clase anterior y que quedaron consignadas en sus cuadernos.• Luego de tener su propia versión se reunirán en grupos de tres estudiantes leerán sus textos y elaborarán uno solo para el grupo, unificando ideas y criterios de los tres trabajos. <p>Procesamiento:</p> <ul style="list-style-type: none">• Como tarea el grupo debe realizar un video en donde cuenten la crónica que redactaron y en donde ejemplifiquen un programa periodístico como los que nos sirvieron de guía en clase. El video implica que la crónica sea contada de manera oral y que además se apoye en las imágenes mostradas.• La fecha de entrega es de dos semanas a partir del momento de asignación del trabajo. | MC4 | 30 Min. | | Claridad en la información |
| | | 20 Min. | | Estructura temática |
| | | 5 Min. | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Rúbrica DE EVALUACIÓN

PROYECTO – Secretos revelados a través de las crónicas

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____ FECHA: _____

DOCENTE: _____

Tenga en cuenta el rango de nota asignado en cada uno de los niveles y asigne una nota numérica en el recuadro del nivel correspondiente.

| ITEM | NIVEL INICIAL 1.0 – 2.5 | NIVEL INTERMEDIO 2.6 – 4.2 | NIVEL AVANZADO 4.3 – 5.0 |
|----------------------------|--|--|--|
| Calidad del trabajo | Presento trabajos que después deben ser reelaborados o mi aporte en dinámicas grupales debe ser reestructurada por otros para poder tener participación <input data-bbox="1025 762 1104 818" type="checkbox"/> | Presento trabajos que ocasionalmente requieren de cambios para poder ser tenidos en cuenta. Así mismo cuando hago aportes en trabajos cooperativos se deben hacer cambios mínimos para obtener trabajos de calidad. <input data-bbox="1541 762 1619 818" type="checkbox"/> | Presento trabajos que se caracterizan por su calidad y mis contribuciones a los trabajos cooperativos aportan enormemente al resultado grupal. <input data-bbox="2056 842 2134 898" type="checkbox"/> |
| Contribuciones | Nunca hago aportes a las actividades asignadas porque no me gusta participar ni opinar mis ideas al respecto <input data-bbox="1025 1129 1104 1185" type="checkbox"/> | Algunas veces hago aportes significativos a los trabajos asignados pero no lo hago frecuentemente porque no considero que todas mis ideas valgan la pena <input data-bbox="1541 1129 1619 1185" type="checkbox"/> | Siempre proporciono ideas útiles en las dinámicas grupales y en las discusiones en clase. Me considero un líder positivo dentro del grupo que apoya el progreso común <input data-bbox="2056 1129 2134 1185" type="checkbox"/> |
| Expresión oral | Nunca hablo en las discusiones grupales ni en los trabajos de grupos pequeños porque considero que se me dificulta expresar mis ideas de manera clara <input data-bbox="1025 1329 1104 1385" type="checkbox"/> | Algunas veces participo exponiendo mis ideas en clase pero logro expresar mis ideas de manera clara después de organizarlas con antelación. <input data-bbox="1541 1329 1619 1385" type="checkbox"/> | Siempre participo en las discusiones propuestas en clase porque se me facilita expresar mis ideas de manera clara. <input data-bbox="2056 1329 2134 1385" type="checkbox"/> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | |
|---|---|--|--|
| Comprensión oral | Siempre debo pedir aclaración respecto a las indicaciones dadas pues se me complica entenderlas la primera vez. <input type="checkbox"/> | En ocasiones debo solicitar aclaraciones respecto a las indicaciones dadas porque no es claro lo que debo hacer o porque hay algo que me distrae. <input type="checkbox"/> | Siempre comprendo claramente las ideas dadas de manera verbal y colaboro para que mis compañeros las asimilen de la misma manera. <input type="checkbox"/> |
| PARA EL SIGUIENTE CONCEPTO MARQUE CON UNA X EL NIVEL EN EL QUE CONSIDERA ESTÁ UBICADO EL DOCENTE DE LA CLASE | | | |
| RESPECTO AL DOCENTE | El docente nunca explica con claridad las indicaciones para el desarrollo de las actividades y por ello siempre se generan dudas al respecto en nosotros los estudiantes. | Algunas veces el docente debe volver a explicar las indicaciones porque no fue claro o porque utilizo estructuras y vocabulario desconocido para nosotros los estudiantes. | El docente siempre es claro en las explicaciones porque utiliza un vocabulario adecuado para nosotros los estudiantes. |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

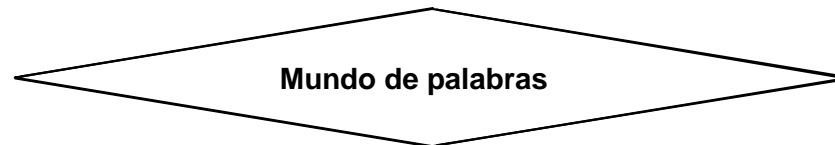


COLEGIO: IEM RURAL RIO FRIO DE ZIPÁQUIRÁ

| | | | | | |
|---|-----------------|-------------------|-------------------------------------|----------------|----------------------|
| UNIDAD DIDÁCTICA No: | 2 (1° Bimestre) | GRADO | Transición y segundo | FECHA | Marzo 2018 |
| ÁREA | Humanidades | ASIGNATURA | Lengua Castellana – Lectura Crítica | DOCENTE | Zuly Delgado Santana |
| FRECUENCIA (Sesiones Bimestrales): | 10 | CICLO No | | | |

| | |
|--------------------------|--|
| HILOS CONDUCTORES | ¿Las palabras tienen alguna clasificación? |
| | ¿Cómo puedo clasificar las palabras? |
| | |

TÓPICO GENERATIVO





METAS DE COMPRENSIÓN

| | |
|--|--|
| <p>Contenido: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la clasificación que tienen las palabras de acuerdo con su función (artículo, sustantivo verbo y adjetivo)</p> <p>MC1</p> | <p>Propósito: El estudiante desarrollará comprensión sobre la diferencia entre los sustantivos, adjetivos, verbos y artículos, además da ejemplos de ellos. Mc2</p> |
| <p>Método: El estudiante clasifica adecuadamente las palabras de acuerdo a su función.</p> <p>Mc 3</p> | <p>Comunicación: El estudiante empleará adecuadamente los sustantivos, adjetivos, verbos y artículos al interior de una narración oral.</p> |

| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|--|------------|----------------|--|--|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión No. 1. Etapa de exploración. 45 MINUTOS</p> <p>Alistamiento.</p> <p>Se proyectará el video https://www.youtube.com/watch?v=RAWP6efsfhI</p> | <p>MC1</p> | <p>10 Min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración formativa de la | <p>Participación en clase, teniendo en cuenta:</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Luego se realizan al grupo en general las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué personajes tiene la historia?</p> <p>¿Qué acciones ocurrieron?</p> <p>¿Cómo era cada uno de los personajes?</p> <p>elaboración</p> <p>Posteriormente a cada estudiante se le pide que piense en dos palabras relacionadas con la historia, luego deben escribirla en el tablero.</p> <p>La docente agrupará y clasificará las palabras, luego indagará a los estudiantes sobre la relación existente entre cada grupo de palabras.</p> <p>procesamiento</p> <p>Por último, de manera muy general, la docente explica la</p> | | <p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min.</p> | <p>participación en clase</p> <ul style="list-style-type: none">• Valoración sumativa de los apuntes.• Registro gráfico y escrito de la información en su cuaderno | <ul style="list-style-type: none">• pertinencia,• nivel de argumentación (acorde a su edad)• tono de la voz• uso de lenguaje no verbal.• Coherencia• nivel de indagación.• Nivel propositivo. |
|--|--|---|---|---|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--------------------|-------------------------|---|---|
| <p>haga la corrección.</p> <p>Procesamiento.</p> <p>Cada estudiante escribirá 5 sustantivos, 5 adjetivos y 5 verbos.</p> <p>Los estudiantes se colocan por parejas y se les pide a cada uno que en una tabla previamente entregada por la docente, escriba las palabras que el compañero le va a dictar para que las clasifique adecuadamente, luego entre los dos van a revisar esta actividad y a corregirla.</p> | | <p>20 Min</p> <p>..</p> | <p>dibujo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia |
| <p>Desempeños de comprensión</p> | <p>Meta</p> | <p>Tiempo</p> | <p>Valoración Continua</p> | |
| | | | <p>Formas</p> | <p>Criterios</p> |
| <p>Sesión No. 3. Etapa final de Síntesis.</p> <p>Alistamiento:</p> | <p>MC3</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración formativa de la participación en clase | <p>Participación en clase, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pertinencia, |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|-----------|--|--|
| <p>Implementación de la rutina generar, ordenar, conectar, elaborar.</p> <p>Para ello se conforman grupos de 3 estudiantes y a cada niño se les entrega una tabla y 15 recortes de palabras para que las clasifiquen, posteriormente algunos estudiantes deben explicar por qué colocaron cada palabra en determinado lugar, luego de manera individual, se escogen 5 palabras para hacer una corta historia de manera oral.</p> <p>procesamiento</p> | | 20 Min. | <ul style="list-style-type: none">• Valoración sumativa de los apuntes.• Registro gráfico y escrito de la información en su cuaderno.• Exposición oral | <ul style="list-style-type: none">• nivel de argumentación (acorde a su edad)• tono de la voz• uso de lenguaje no verbal.• Coherencia• nivel de indagación.• Nivel propositivo. |
| <p>A cada estudiante se le entrega un papel con unas oraciones para que subraye con diferente color, los sustantivos, los adjetivos y los verbos. Luego se hace la corrección de este, dando participación a los estudiantes</p> | | 20 Min | | |
| <p>Por último se lee al grupo unas afirmaciones, los estudiantes deben debatir para determinar la veracidad de estas, para ello deben dar ejemplos.</p> | | 20 Min... | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

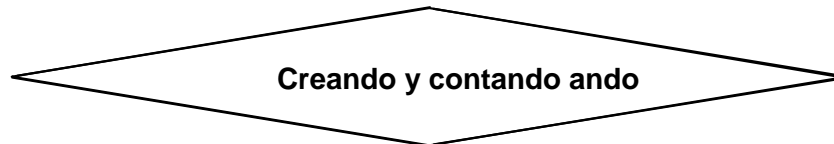


COLEGIO: IEM RURAL RIO FRIO DE ZIPÁQUIRÁ

| | | | | | | | | |
|---|-------------|-----------------|-------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------|--|--|
| UNIDAD DIDÁCTICA No: | | 1 (3° Bimestre) | | GRADO | Transición y primero | FECHA | Agosto de 2017 | |
| ÁREA | Humanidades | | ASIGNATURA | Lengua Castellana – Lectura Crítica | | DOCENTE | Rodrigo Antonio Garzón Rojas Zuly Delgado Santana | |
| FRECUENCIA (Sesiones Bimestrales): | | | 10 | | | CICLO No | | |

| | |
|--------------------------|----------------------------------|
| HILOS CONDUCTORES | ¿Las oraciones tienen orden? |
| | ¿Cómo puedo contar una historia? |

TÓPICO GENERATIVO





METAS DE COMPRENSIÓN

| | |
|---|--|
| <p>Contenido: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la importancia de las palabras, su morfología, sintaxis y semántica empleando la observación, indagación.</p> <p>MC1</p> | <p>Propósito: El estudiante desarrollará comprensión acerca de la creación y narración de cuentos. Mc2</p> |
| <p>Método: El estudiante desarrollará comprensión sobre la estructura de los cuentos.</p> | <p>Comunicación: El estudiante desarrollará comprensión del cuento, narrando oralmente sus propias historias.</p> |

| Desempeños de comprensión | Meta | Tiempo | Valoración Continua | |
|--|------------|----------------|---|--|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión No. 1. Etapa de exploración. 90 MINUTOS</p> <p>Alistamiento</p> <p>Juego “me gusta las palabras” a los estudiantes se les reúne en un círculo y se les explica el juego, inicialmente la característica que deben tener las palabras que dirán cuando otro compañero les arroje un balón será que inicien con una letra específica, luego se les pedirá que las palabras</p> | <p>MC1</p> | <p>20 Min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Valoración formativa de la participación en clase | <p>Participación en clase, teniendo en cuenta:</p> |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--|---------|------------------------|--|
| <p>estudiantes reconstruyan la historia únicamente con lo que pudieron observar, luego se vuelve a proyectar el video con audio.</p> | | | | |
| <p>Al finalizar se harán algunas preguntas específicas del cuento.</p> | | 15 Min. | Orden en las oraciones | |
| <p>¿Quién era el protagonista de la historia?</p> | | | | |
| <p>¿Dónde ocurrió la historia?</p> | | | | |
| <p>¿Cuál es la enseñanza de la historia?</p> | | | | |
| <p>¿Qué palabras no entendí en el cuento? ¿Qué crees que significa?</p> | | | | |
| <p>¿En qué cambio la historia de lo que habían pensado inicialmente?</p> | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | |
|---|--|--------|--|
| <p>hace una corta reflexión sobre la importancia de las oraciones</p> <p>Se hará el cierre de la clase pidiéndoles que pregunten en casa acerca de un cuento famoso que sus padres o abuelos sepan para que lo escriban en su cuaderno.</p> | | 15 min | |
|---|--|--------|--|

| Desempeños de comprensión | Meta | | Valoración Continua | |
|--|------|---|--|--|
| | | | Formas | Criterios |
| <p>Sesión No. 2. Etapa Guiada. 60 MINUTOS</p> <p>Alistamiento</p> <p>Se socializarán los diferentes relatos asignados como tarea desde la clase anterior y se les pide que hagan un dibujo de la narración.</p> <p>Elaboración</p> <p>Se conforman grupos de 3 estudiantes y a cada grupo se le entregará una fotocopia con imágenes sencillas, los estudiantes deben acordar cada uno de los eventos que</p> | MC2 | 20 Min. 20Min. | <p>Socialización de la tarea</p> <p>Socialización de la oración y escritura de la misma.</p> | <p>Participación en clase, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pertinencia, • nivel de argumentación (acorde a su edad) • tono de la voz |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|--|--------------------|--------------------------------|---|---|
| <p>ocurren, reconstruir una oración con cada imagen y reconstruirla en su cuaderno, luego un estudiante leerá la oración por cada grupo y la escribirá en el tablero.</p> <p>Procesamiento</p> <p>Luego la docente explicará de manera sencilla y ejemplificada la importancia del correcto uso de las palabras y su importancia dentro de la oración usando para ello papeles con diferentes colores de acuerdo a su categoría gramatical, luego se solicita a varios estudiantes que den ejemplos de oraciones correctamente estructuradas.</p> | <p>MC 3</p> | <p>20 Min</p> <p>10 Min...</p> | <p>Construcción de oraciones de manera oral, escrita y su representación con un dibujo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • uso de lenguaje no verbal. • Coherencia |
| <p>Desempeños de comprensión</p> | <p>Meta</p> | <p>Tiempo</p> | <p>Valoración Continua</p> | |
| | | | <p>Formas</p> | <p>Criterios</p> |
| <p>Sesión No. 3. Etapa final de Síntesis 60 MINUTOS</p> <p>Alistamiento</p> <p>Se les pide a los estudiantes que en compañía de sus padres preparen un cuento corto, el cual debe traer un dibujo como apoyo para que sea socializado frente a su grupo.</p> | <p>MC4</p> | <p>10 Min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración formativa de la participación en clase | <p>Participación en clase, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pertinencia, • nivel de argumentación |



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



| | | | | |
|---|--|--------|--|--|
| <p>Elaboración</p> <p>La docente lleva diferentes historias contadas por medio de tres imágenes, cada una de ellas representará una parte del cuento (inicio, nudo y desenlace) para ello primero pide a diferentes estudiantes que cuente lo que puede observar en cada imagen, luego se explica las diferentes partes del cuento y se les pide que conformen grupos de 3 para crear una historia teniendo en cuenta varias imágenes que la docente entregará a cada grupo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=zB9sNdE4LFc</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XjN2Ly2VhH4</p> <p>Procesamiento</p> <p>Se socializa el cuento producido por cada grupo y se exponen los dibujos del mismo, por último se hacen las siguientes preguntas para que los estudiantes en sus propias palabras expliquen lo que han aprendido.</p> <p>¿Para qué nos sirven las palabras?</p> <p>¿Cuáles son las partes del cuento?</p> <p>¿Qué elementos tiene un cuento?</p> | | 40 Min | <ul style="list-style-type: none">• Valoración sumativa de los apuntes.• Registro gráfico y escrito de la información en su cuaderno.• Exposición oral | <p>(acorde a su edad)</p> <ul style="list-style-type: none">• tono de la voz• uso de lenguaje no verbal.• Coherencia• nivel de indagación.• Nivel propositivo. |
|---|--|--------|--|--|



FORMATO UNIDAD DE COMPRENSIÓN (Tomado de la clase de EPC, Prof. Yecid Puentes Osma)
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Anexo 6.

1. Consentimiento informado



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA – UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Consentimiento informado.



Estimados padres de familia.

Reciban un cordial saludo y bendiciones del todo poderoso.

En el presente año lectivo y el primer semestre del próximo año se estarán realizando al interior de la institución determinadas actividades con el propósito de recopilar información que alimente el proyecto que han venido adelantando los docentes Rodrigo Garzón y Zuly Delgado, bajo la asesoría del Magister Pablo Salazar, en la Universidad de la Sabana.

El objetivo central del proyecto es generar estrategias que fomenten el desarrollo de la oralidad en los estudiantes de la IEMR Río Frío de Zipaquirá a través del uso de códigos lingüísticos elaborados; para dar cumplimiento a este propósito necesitamos de su colaboración, por tal motivo a continuación se encuentra un consentimiento informado para que ustedes como acudientes autoricen que sus hijos participen de esta investigación y la información escrita, registros audiovisuales, textos y demás material que se produzca y en el que puede aparecer su hijo(a) pueda ser utilizados y publicados en el informe de investigación.

De antemano agradecemos su valiosa colaboración.

Yo _____ identificado con _____ de _____ como acudiente de _____, autorizo el uso y la publicación del material escrito, grafico y/o audiovisual que el/ ella produzca o donde aparezca, porque estoy de acuerdo con su participación en la investigación adelantada por los docentes Rodrigo garzón y Zuly Delgado bajo las directrices de la Universidad de la Sabana,

Firma: _____ c.c _____ fecha.