

**Resignificación de las Prácticas de Enseñanza de manera que se fortalezca la Competencia
Comunicativa Lectora en estudiantes de primaria de la IE El Paraíso**

Diana Isabel Liscano Sánchez

Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía

Algeciras, Huila, Colombia

2022

**Resignificación de las Prácticas de Enseñanza de manera que se fortalezca la Competencia
Comunicativa Lectora en estudiantes de primaria de la IE El Paraíso**

Diana Isabel Liscano Sánchez

Trabajo de grado para optar el título en Maestría en Pedagogía

Dr. Andrés Julián Carreño

Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Maestría en Pedagogía

Algeciras, Huila, Colombia

2022

Tabla de Contenido

Dedicatoria	8
Agradecimientos	9
Resumen	10
Abstract	12
Introducción	13
1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada	15
2. Contexto en el que se desarrolla la Práctica de Enseñanza	24
2.1. Contexto Local	26
2.1.1. <i>Ubicación Geográfica y Descripción de Espacios Físicos</i>	26
2.1.2. <i>La Guerra inscrita en la Memoria Colectiva de un Pueblo</i>	27
2.2 Contexto Institucional	32
2.3. Contexto de Aula	38
3. La Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación	40
3.1 Acción Constitutiva de la Planeación	42
3.2 Acción Constitutiva de la Implementación	47
3.3 Acción Constitutiva de la Evaluación	49
4. Descripción y Formulación del Problema	53
4.1 Descripción del Problema de Investigación	53
4.2 Pregunta de Investigación	56
4.3 Objetivos de la Investigación	57
4.3.1 <i>Objetivo General:</i>	57
4.3.2 <i>Objetivos Específicos:</i>	57
5. Descripción de la Investigación	58
5.1 Paradigma Socio crítico	58
5.2 Tipo de Investigación	59
5.3 Modelo de Investigación	61
5.4 Metodología de Investigación	63
5.5 Objeto de Estudio	64
5.7 Categorías de Análisis	66
5.7.2. <i>Implementación</i>	70

	4
5.7.3. <i>Evaluación</i>	70
5.7.4. <i>Competencia Comunicativa Lectora</i>	71
6. Ciclos de Reflexión	74
6.1. ¿Qué son los ciclos de reflexión?	74
6.2. Ciclo Preliminar	79
6.2.1 <i>¿Quién es?</i>	79
6.2.2 <i>¿Cuál es su formación de base?</i>	80
6.2.3 <i>¿Qué es Ser Profesor?</i>	80
6.2.4 <i>¿Cuál ha sido su trayectoria profesional y los hitos más relevantes de su práctica?</i>	81
6.2.5 <i>¿Qué enseña?</i>	82
6.2.6 <i>¿Cómo se enseña?</i>	82
6.2.7 <i>¿Para qué enseña?</i>	83
6.2.8 <i>¿Qué evaluó?</i>	83
6.2.9 <i>¿Cómo evaluó? ¿Para qué evaluó?</i>	83
6.2.10 <i>¿Cuál es la estructura de mi clase?</i>	84
6.2.11 <i>¿Qué aspecto o problema me gustaría trabajar para Investigación en la Maestría en Pedagogía?</i>	84
6.3. Ciclo I. Acercamiento a la Lesson Study	85
6.3.1. <i>Fase 1. Encontrar un Punto de Partida para la Lesson Sstudy</i>	86
6.3.2 <i>Fase 2: Planeación de la Lección</i>	89
6.4. Ciclo 2. Buscando un Horizonte	96
6.4.1. <i>Fase I. Encontrar un Punto de Partida para la Lesson Study</i>	96
6.4.2. <i>Fase II: Planeación de la Lección</i>	97
6.4.3 Fase III. Planeación colaborativa de la Lección	102
6.4.4 Fase IV. Enseñar la Lección y Recolectar las Debidas Evidencias	108
6.4.5. Fase V. Describir, Analizar y Estudiar la Lección	114
6.4.6 Fase VI. Explicar lo acaecido en el Desarrollo de la Lección e Identificar Posibilidades de Mejora	114
6.5. Ciclo 3. Caminando por los tres senderos	117
6.5.1. Fase 1. Encontrar un punto de partida para la Lesson Study	117
6.5.2. Fase II: Planeación de la Lección	118
6.5.3 Fase III. Planeación colaborativa de la Lección	124

6.5.4. Fase IV. Enseñar la Lección y Recolectar las Debidas Evidencias	132
6.5.5 Fase V. Describir, Analizar y Estudiar la Lección	138
6.5.6 Fase VI. Explicar lo acaecido en el Desarrollo de la Lección e Identificar Posibilidades de Mejora	143
6.6. Ciclo 4. Calidad en mis Sesiones	145
6.6.1. Fase I. Encontrar un punto de partida para la Lesson Study	146
6.6.2. Fase II: Planeación de la Lección	146
6.6.3. Fase III. Planeación Colaborativa de la Lección	147
6.6.4. Fase IV. Enseñar la Lección y Recolectar las Debidas Evidencias	149
6.6.5. Fase V. Describir, Analizar y Estudiar la Lección	158
6.6.6. Fase VI. Explicar lo acaecido en el Desarrollo de la Lección e Identificar Posibilidades de Mejora	158
7. Hallazgos, Análisis e Interpretación de Datos	161
8. Valor Pedagógico de la Práctica de Enseñanza	185
Conclusiones	192
Referencias	195
Anexos	201

Índice de Figuras

Figura 1. La Evolución de la Práctica de Enseñanza	23
Figura 2. Ubicación Geográfica de la Población en Estudio	25
Figura 3. Nivel de Escolaridad de padres de familia	29
Figura 4. Registro Digital de la Evaluación de los aprendizajes	51
Figura 5. Modelo de Kemmis	75
Figura 6. Técnicas de Recolección de la Información	77
Figura 7. Ruta metodológica de la LS	78
Figura 8. Bosquejo General para el Desarrollo de la Lesson Study	90
Figura 9. Instrumento de Evaluación	113
Figura 10. Planeación unidad didáctica desde la metodología Lesson Study	121
Figura 11. Especificación de los referentes Macrocurriculares en la planeación ajustada	127
Figura 12. Evidencia de clase de Lenguaje, impartida de forma remota por la plataforma Google Meet a estudiantes de grado segundo de la IE El Paraíso	133
Figura 13. Evidencias del trabajo sincrónico realizado por estudiantes de grado segundo de la IE El Paraíso	134
Figura 14. Evidencias del trabajo realizado de forma asincrónica por estudiantes del grado segundo de primaria de la IE El Paraíso	135
Figura 15. Identificación de los resultados esperados desde el marco EpC	139
Figura 16. Presentación de los desempeños de comprensión desde el marco EpC	140
Figura 17. Implementación de clase grado tercero de primaria IE El Paraíso	154
Figura 18. Evidencia de las comprensiones desarrolladas por los estudiantes del grado tercero de primaria de la IE El Paraíso	155

Índice de Tablas

Tabla 1. Datos de la Institución en estudio	34
Tabla 2. Categorías de Análisis.....	68
Tabla 3. Rubrica de Observación LS	95
Tabla 4. Planeación Inicial de la lección bajo la metodología Lesson Study.....	98
Tabla 5. Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo II por los pares colaborativos.....	103
Tabla 6. Planeación con Nuevas Actividades	104
Tabla 7. Estrategias de evaluación ´del aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de la IE El Paraíso.....	111
Tabla 8. Fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo II.....	115
Tabla 9. Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo 3 por los pares colaborativos.....	125
Tabla 10. Metas de comprensión ajustadas de acuerdo con las sugerencias de los pares, grupo Lesson Study.	126
Tabla 11. Desempeños de comprensión y la valoración continua	128
Tabla 12. Estructura y momentos de clase, especificando actividades de enseñanza-aprendizaje y los tiempos establecidos para cada una de ellas.	130
Tabla 13. Etapas del proceso de valoración continuo desde el marco EpC.....	142
Tabla 14. Fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo III.....	143
Tabla 15. Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo 4 por los pares colaborativos.....	148
Tabla 16. Fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo IV	160
Tabla 17. Matriz de Categorías A Priorísticas	163
Tabla 18. Categorías Apriorísticas y Categorías Emergentes.....	164

Dedicatoria

A Dios, por ser quien guía todas mis acciones; a mi familia, porque son ellos mi motor de lucha; y a mis estudiantes, quienes me motivan a ser la mejor docente.

Agradecimientos

Agradezco profundamente al Departamento del Huila, a COLCIENCIAS y al Ministerio de Educación Nacional por la oportunidad que me brindaron para alcanzar un peldaño más en mi formación docente, lo que ha dejado una huella imborrable, dado el alto valor semántico que posee cada aprendizaje adquirido en el marco de este estudio; y en general, de la maestría culminada. A la Universidad de La Sabana, por brindarme una amplia gama de conocimientos que fueron el insumo para ampliar mi horizonte como docente, en un mundo que cambia vertiginosamente y por lo tanto exige una mejor cualificación docente. A mi asesor de tesis, el Doctor Andrés Julián Carreño, por ser mi guía en cada etapa del proceso. A la Institución Educativa El Paraíso, por brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente cada día. A mis estudiantes del grado tercero con quienes tuve la dicha de compartir aprendizajes y experiencias que sin lugar a dudas nos permitieron fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A mi familia, a mi esposo y a mis hijos por la paciencia y la comprensión manifestada durante todo este tiempo de permanente trabajo. A Lucía Chinchilla por darle forma a este documento y con sus aportes contribuir para que este sueño fuera posible.

Resumen

Como resultado de los vertiginosos cambios que suceden en las sociedades actuales, especialmente en el ámbito educativo, se ha evidenciado una serie de falencias en torno a las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Esta es una problemática que en los últimos años ha permeado a diversas instituciones educativas del país, con especial énfasis en la sede primaria de la Institución Educativa El Paraíso, situada en la zona rural del municipio de Algeciras (Huila), en la que se centra el presente estudio. En respuesta a dicha problemática, este trabajo de investigación tiene por objetivo resignificar las prácticas de enseñanza de una docente de aula, en aras de fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la primaria de la IE El paraíso. Se seleccionó este énfasis en vista de que esta es una de las competencias que más se les dificulta a los estudiantes y que más inciden en el desempeño de las diferentes áreas del conocimiento. Para lograr el objetivo propuesto, este estudio se enmarca en el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo, desde la Investigación Acción Participativa y se implementa la metodología Lesson Study, la cual deja resultados significativos, dentro de los que se destaca que el diseño de una planeación pedagógica pertinente, coherente, en la que se tengan en cuenta los niveles de concreción curricular, así como el enriquecimiento del ambiente de aula, el fortalecimiento de la comunicación en el aula, la implementación de diversas estrategias de enseñanza, de lectura y la aplicación de una evaluación formativa, representan el desarrollo de una práctica de enseñanza de calidad en el contexto actual.

Palabras clave: Resignificación, Práctica de Enseñanza, Competencia Comunicativa Lectora, Ciclos de Reflexión, Lesson Study.

Abstract

As a result of the vertiginous changes that occur in today's societies, especially in the educational field, a series of shortcomings have been evidenced around the teaching practices that are carried out in educational institutions. This is a problem that in recent years has permeated various educational institutions in the country, especially the primary headquarters of the El Paraíso Educational Institution, located in the rural area of the municipality of Algeciras (Huila), on which the present study focuses. In response to this problem, this research work aims to resignify these practices in the Institution in a way that strengthens the reading communicative competence in the students of the Headquarters. This emphasis was selected in view of the fact that this is one of the most difficult competencies for students and that most affects their performance development in the different areas of knowledge. To achieve the proposed objective, this study is framed in the socio-critical paradigm, with a qualitative approach, from Participatory Action Research and the Lesson Study methodology is implemented, which leaves significant results, among which it is highlighted that the design of a pertinent, coherent pedagogical planning, in which the levels of curricular specification are taken into account, as well as the enrichment of the classroom environment, the strengthening of communication in the classroom, the implementation of various teaching, reading and communication strategies. application of a formative evaluation, represent the development of a quality teaching practice in the current context.

Abstract: Resignification, Teaching Practice, Reading Communicative Competence, Cycles of Reflection, Lesson Study

Introducción

El presente estudio investigativo llevado a cabo para optar al título de Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, es fruto de un exhaustivo ejercicio de introspección y ha tenido como propósito fundamental la resignificación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora en la Institución Educativa El Paraíso de Algeciras, en el departamento del Huila, ha sido impulsado por la imperante necesidad que en el contexto actual ha emergido en torno a la nueva cualificación docente, en la que es menester la formación epistemológica, pedagógica, curricular e investigativa que le permita al educador desarrollar prácticas de enseñanza de calidad, aterrizadas a las nuevas necesidades educativas de la comunidad estudiantil de la sede primaria de la Institución.

Este estudio se divide en ocho importantes capítulos. En el primero se presentan los sucesos más importantes que configuran la trayectoria profesional de la docente investigadora en aras a una mayor inteligibilidad de su práctica de enseñanza. En el segundo capítulo se describe el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza que es objeto de estudio, con especial énfasis en aspectos misionales, pedagógicos y didácticos, así como en la estructura de la institución en virtud de visualizar una imagen más real de la institución de sus recursos físicos y pedagógicos. En el tercer capítulo se genera un detallado relato de la cómo desarrollaba las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza la docente investigadora al inicio de la investigación. El cuarto capítulo se orienta hacia la descripción y formulación del problema de investigación. El quinto capítulo gira en torno a la descripción de la investigación, en lo que se incluye la manera en que esta fue desarrollada, cuál es el objeto de estudio, el alcance de la

investigación, cuáles fueron los métodos, el diseño y los instrumentos aplicados y de qué manera se espera realizar el análisis. El sexto capítulo dedica su espacio a la descripción de los ciclos de reflexión realizados a partir de la metodología Lesson Study. Los capítulos séptimo y octavo, al enfocarse en los resultados son muy concluyentes; en el séptimo se alude a los hallazgos más relevantes obtenidos de la realización de los ciclos de reflexión, del mismo modo que se describen las categorías y subcategorías de estudio; y el octavo se manifiesta el valor pedagógico de cada uno de los hallazgos obtenidos, para finalmente presentar unas conclusiones generales.

1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

La práctica de enseñanza es el conjunto de acciones que el docente desarrolla con sus estudiantes en aras de lograr en ellos un aprendizaje significativo, pero también el punto de partida para la transformación y producción del conocimiento que responde al interrogante sobre cómo enseñar; y, por ende, sobre cómo dar origen a una óptima relación enseñanza-aprendizaje. En términos más técnicos, esta se concibe como “el punto de partida para la reflexión que permite conocer el saber de la enseñanza como un oficio que ha sido transmitido en las instituciones formadoras” (Tezanos, 2007, como se citó en Betancourt, 2021, p.11). Es gracias al análisis y reflexión que los docentes “desarrollan un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano” (Castellanos & Yaya, 2013, p.3), condiciones a las que responden con estímulos que varían de acuerdo con la propia experiencia, al contexto específico y a su personalidad, configurando de esta manera su praxis como un ejercicio personal e intransferible.

Esto es lo que Cantón & Tardif (2018), describen en términos de identidad docente, que no es otra cosa, que la marca personal que posee cada educador, la cual se rige por sus aprendizajes implícitos y que definen su práctica de enseñanza. Textualmente, los autores explican que, en esta relación, “la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino que se trata de un proceso constante que involucra tanto al contexto como a la persona en sí misma” (p.39).

Considerando lo anterior, el presente capítulo se plantea como objetivo fundamental la enunciación de la formación base, de la trayectoria profesional y de la práctica de enseñanza de

la docente investigadora desde sus hitos, dado que es desde la identidad del docente que se construye la práctica de enseñanza. En ello radica la fundamentalidad de que, como investigadores en materia educativa, se preste suma atención a los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada, los cuales, en el marco del presente proyecto, se presentan a continuación.

Como punto de partida, la docente investigadora es Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana, alma mater que por medio de la aplicación de un currículo integral le orientó una amplia gama de conocimientos en relación a aspectos humanos, pedagógicos e investigativos, mediante la generación de acciones pedagógicas, políticas y sociales; y el liderazgo en materia de diseño, aplicación y evaluación de proyectos pedagógicos (Universidad Surcolombiana, s.f.), lo cual ha sido de gran fundamentalidad para la formación epistemológica de la docente; no obstante, es un currículo que carece de los elementos reveladores para la formación de docentes competentes en el marco del actual siglo, y que, en consecuencia, orienta su pensum hacia el exclusivo dominio de los conocimientos teóricos, formando así a un profesional técnico, que de acuerdo con los postulados de Schön (1983), se rige en la simple aplicación de una serie de conocimientos teóricos en un contexto profesional, en el que no hay mayor trascendencia. De esta manera, es notable que el programa académico en el que fue formada la docente, le brindó un amplio conocimiento en materia de metodologías y modelos educativos únicamente; dejando en ella enormes vacíos en lo que a la práctica respecta, en la que es esencial que el docente desarrolle una serie de competencias que le permitan identificar los métodos y modelos adecuados para cada contexto educativo, que le posibilite una acertada toma de decisiones y una óptima resolución de conflictos educativos cotidianos (Larrivee, 2008), fusionando teoría y práctica de

manera pertinente y efectiva; y por ende, evidenciando el desarrollo de una profesionalización reflexiva, en la que el docente desempeña el papel de un artista cuyo ingenio, de acuerdo con Schön (1983), se fundamenta en percibir las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes como una falla de su propia práctica de enseñanza, eximiendo al estudiante de culpas, y generando nuevas oportunidades de aprendizaje desde la resolución de situaciones problema, en las que el panorama no está muy claro y se carece de soluciones, pero se poseen competencias que mediante el análisis y la reflexión, les permiten la creación de teorías y metodologías que respondan a las problemáticas educativas, como no lo han hecho ninguna de las ya existentes. En ello radica ser un profesional reflexivo en el ámbito educativo, y es en esa imprescindible formación, que el programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana se ha quedado corto, restando significatividad a la formación de la docente, lo cual, solo le ha permitido alcanzar el nivel pre-reflexivo y en menor medida, el nivel de reflexión superficial. En el primero se evidencia una total ausencia de reflexión por parte del docente alrededor de las múltiples situaciones a resolver que se presentan en el aula de clases; y en el segundo, se hace notable una mínima reflexión del profesorado, la cual solo se interesa porque las metodologías y estrategias implementadas funcionen, aunque de manera mínima (Larrivee, 2008). Una vez el docente percibe tal funcionamiento, culmina su reflexión, negándose a la posibilidad de alcanzar un nivel de reflexión mucho más integral en el que esta se dé de manera continua y evolutiva, siempre mejorando la práctica de enseñanza.

En lo respectivo a la trayectoria profesional de la docente, esta inició tan pronto como culminó sus estudios de pregrado, concretamente en el año 2006, en la Institución Educativa San Roque del municipio de Oporapa en el Huila, a donde se dirigió con el propósito de lograr

experticia en el campo profesional. Considerando los elementos más significativos de esta primera experiencia, es importante destacar que el inicio de su trayectoria profesional estuvo marcado por dos situaciones importantes. La primera alude al hecho de que una vez vinculada a la Institución, se encontró con un reto profesional muy grande, pues debía orientar procesos de enseñanza – aprendizaje en los grupos de Básica Secundaria y Media, en áreas y asignaturas que no eran de su especialidad. Asumiendo su nueva responsabilidad tuvo que autoformarse, primero en los contenidos propios de cada disciplina, para luego, construir conocimientos y favorecer los procesos de enseñanza de sus estudiantes. De esta primera situación se desprende la segunda, y es que en el ejercicio de orientar áreas que no dominaba debidamente, la docente focalizó sus prácticas de enseñanza en el *qué enseñar*; es decir, en cumplir con los contenidos curriculares, en implementar estrategias de enseñanza, cuya aplicación le permitiera a los estudiantes el aprendizaje de dichos contenidos en cada área, ignorando la fundamentalidad de desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitieran resolver situaciones de su vida cotidiana, diversos conflictos del diario vivir mediante la aplicación de estos contenidos, básicamente, ignorando que uno de los más grandes propósitos de la educación consiste en enseñar para la vida.

Una nueva experiencia fue adicionada a la trayectoria profesional de la docente investigadora en el año 2007, momento en el que superó el Concurso Docente y fue nombrada como docente del área de Lenguaje en la Institución Educativa Ricabrisa, situada en la ruralidad del municipio de Tarqui (Huila). Uno de los aspectos más significativos en la formación profesional de la docente, se relaciona con la oportunidad que entonces tuvo de trabajar con el modelo pedagógico Postprimaria Rural, un modelo focalizado en el *qué enseñar* y en el *cómo enseñar*, cuyo propósito fundamental consiste en

Ampliar la cobertura con calidad en educación rural, brindando a los jóvenes la posibilidad de acceder a la básica secundaria, fortaleciendo la organización del servicio educativo del municipio, optimizando el uso de los recursos y educación que responda a las condiciones y necesidades de la vida rural. (Ministerio de Educación Nacional, s.f, s.p)

En coherencia con el Modelo Pedagógico adoptado, la Institución ofrece los niveles educativos Básica Primaria y Básica Secundaria, los cuales se desarrollan mediante la Escuela Nueva, en la que se ahondará más adelante. Este modelo brinda una amplia gama de herramientas que le proporcionan integralidad a los procesos educativos, atribuyéndole innumerables características de calidad desde el qué enseñar y el cómo enseñar en los que la Institución se orientó, dándole preponderancia al qué enseñar, igual que sucedió en la experiencia anterior, solo que con el plus de integrar en los procesos metodológicos el cómo enseñar, en donde la docente tuvo la posibilidad de integrar la enseñanza de contenidos con estrategias de gran flexibilidad para los estudiantes, como el aprendizaje auto dirigido y colaborativo, mediados por módulos de aprendizaje, estructurados por niveles académicos y áreas del conocimiento, lo que le implicaba desarrollar una guía de aprendizaje diferente para cada una de las áreas obligatorias del currículo, en cada grado o nivel educativo. Estas guías de aprendizaje se plantean desde cuatro elementos coyunturales que son respectivamente: ejercitar lo aprendido, aplicar lo aprendido, la evaluación y el trabajo en grupo. Por lo tanto, esta ha sido una enriquecedora experiencia para la docente, puesto que le permitió apropiarse de este modelo de educación integral, basado en el desarrollo de competencias, que, a través, de la aplicación de

estrategias pedagógicas y didácticas le permitieron dinamizar los componentes administrativo, curricular, comunitario, y de capacitación.

Otro aspecto para destacar en esta segunda experiencia se relaciona directamente con la población estudiantil, la cual se caracterizaba por un alto grado de timidez que le impedía participar en el desarrollo de las clases y expresar sus ideas. A partir de esta situación problema, la docente desarrolló, desde el área de Lengua Castellana, un proyecto pedagógico denominado “Caminando ando recreando con cuentos tradicionales”, cuyo objetivo era fortalecer la competencia oral a través de la recreación de cuentos y fábulas tradicionales, a partir del uso del teatro de títeres bajo un titiritero. Este proyecto tuvo como finalidad que los estudiantes perdieran el miedo a dirigirse a un público, aprendieran a escuchar y ser escuchados y a jugar con la voz en diferentes escenarios, además de adquirir dominio de las competencias y habilidades propias del Lenguaje. La docente contó con el apoyo de toda la comunidad educativa, pues esta iniciativa permitió llegar a todas las sedes de la Institución y a la comunidad, compartiendo espacios de aprendizaje y recreación.

Una tercera, última y constante experiencia que se suma a la trayectoria profesional de la docente, surge en el 2008, cuando concursó nuevamente para docente de primaria. Fue en ese año que se vinculó a la Sede Principal de la Institución Educativa El Paraíso, del municipio de Algeciras, Huila, que, al ser rural, se rige por el modelo pedagógico Escuela Nueva. Para fortuna de la docente investigadora, su vinculación en esta institución coincidió con la capacitación docente que tuvo lugar en la Institución como una respuesta por parte de la Secretaría de Educación del Huila (SED HUILA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), frente al

compromiso adquirido en el marco del fortalecimiento del Plan de Educación Rural (PER), que giró en torno a la formación de docentes rurales alrededor del modelo pedagógico Escuela Nueva, siguiendo el postulado de que “un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento”.(Proyecto de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación en el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en 2008, como se citó en el Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013, p.9).

Fue esta simbólica coincidencia la que le permitió a la docente gozar de tal privilegio, no solo formándose en los principios, componentes y estrategias que rigen a este modelo; sino que además tuvo la fortuna de recibir acompañamiento en la implementación del mismo, durante tres años consecutivos. Esto a su vez, le permitió una gran apropiación del modelo, convirtiéndolo en un apoyo habitual en su quehacer docente.

Orientar su práctica de enseñanza hacia la Escuela Nueva, no solo le permitió a la docente la adopción de las guías de aprendizaje y en general, la apropiación de la metodología de este modelo; sino también la implementación de los componentes y estrategias que el modelo sugiere. Fue en ese momento que la práctica de enseñanza de la docente fue enriqueciéndose, pues además de comprender su práctica de enseñanza y aterrizarla hacia el qué enseñar y el cómo enseñar y el para qué enseñar de manera concientizada, pudo efectuar aprendizajes mucho más contextualizados, acordes y pertinentes con la realidad de cada estudiante, brindándoles las

herramientas necesarias para que aplicarán los conocimientos adquiridos en la resolución de los conflictos que su contexto les generara.

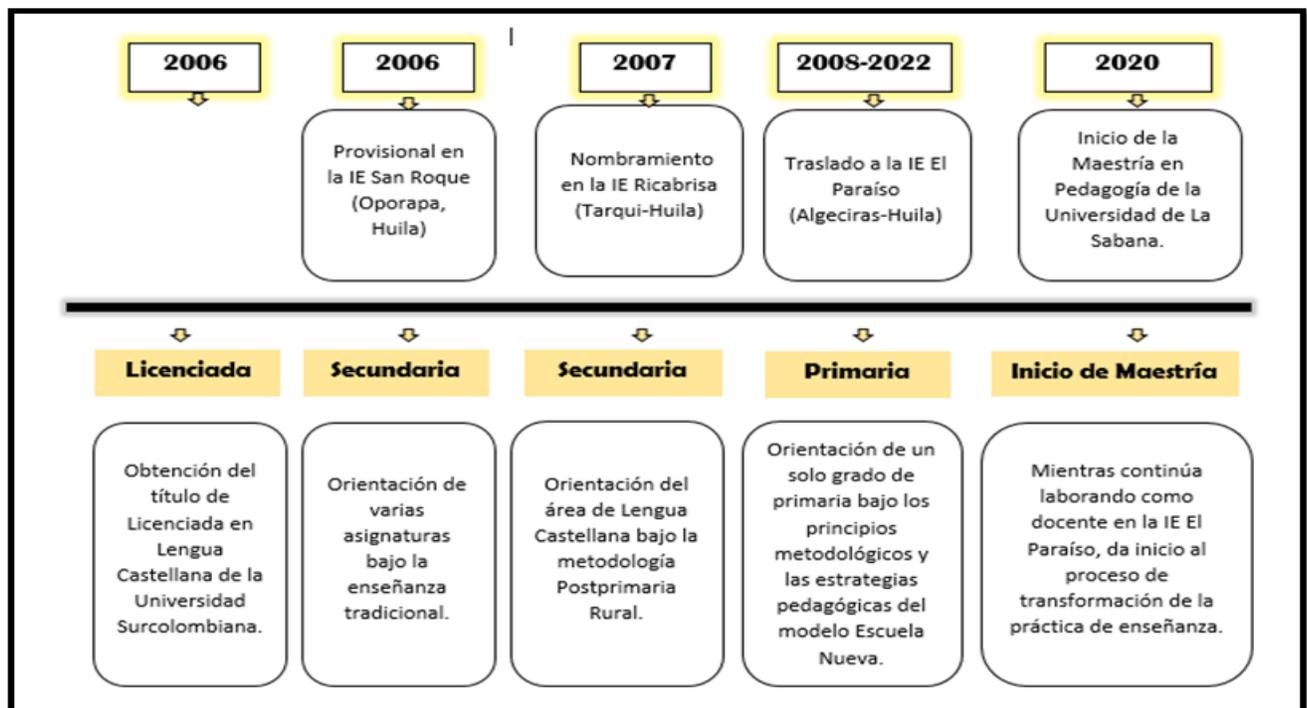
En este punto es importante reiterar que la formación adquirida por la docente, le permitió aplicar de manera integral todos los componentes de la Escuela Nueva (curricular, administrativo, relaciones con la comunidad y de capacitación), en su práctica de enseñanza, dentro de los que se destaca el componente curricular a través del cual, fue posible que cada uno de los contenidos desarrollados en sus clases, fueran adecuados y oportunos para la comunidad estudiantil hacia la cual eran dirigidos. De igual modo, permitió la implementación de métodos y estrategias participativas y activas que lograban incentivar en los estudiantes el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender a comunicarse y el aprender a convivir, teniendo en cuenta que gran parte de las estrategias implementadas, guiaban a los estudiantes hacia la cooperación y el trabajo colaborativo, garantizando de tal manera, un aprendizaje realmente significativo, un aprendizaje para la vida.

De manera concluyente en este capítulo, la formación epistemológica adquirida por la docente investigadora mientras cursaba sus estudios de pregrado, su primer acercamiento hacia el modelo pedagógico Postprimaria Rural, en el que tuvo un primer contacto con los módulos de aprendizaje y la formación, acompañamiento y consecuente apropiación del modelo pedagógico Escuela Nueva, representan los hitos que paulatinamente fueron configurando la identidad de la docente investigadora y su práctica de enseñanza, del mismo modo que lo ha venido haciendo su formación como magister, la cual tuvo sus inicios a partir del 2020, luego de inscribirse a la Convocatoria 864 de 2019, para la Formación de Capital Humano de Alto Nivel para las

Regiones Docentes de establecimientos educativos oficiales del Huila , ofertada mediante un convenio por Colciencias y la Universidad de La Sabana. Es a través de ésta como la docente ha logrado la adecuada aplicación de un currículo teórico-práctico, que a su vez le ha abierto la posibilidad de reflexionar en la acción y sobre la acción como lo propone Perrenoud (2007), así dominando su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de la experiencia, en palabras de Schön (1983), “se convierte en un investigador en el contexto práctico” comprendiendo y resignificando su propia práctica de enseñanza.

Figura 1

La Evolución de la Práctica de Enseñanza



Nota. En la figura 1 se ilustra la evolución que ha tenido la práctica de enseñanza de la docente investigadora.
Fuente: Elaboración propia.

2.Contexto en el que se desarrolla la Práctica de Enseñanza

En el contexto educativo actual emerge un juego de tensiones entre lo local y lo global, entre la homogeneización de las políticas educativas y las particularidades de las instituciones. En este panorama y siguiendo el planteamiento de Postman y Weingartern (1973, como se citó en Zabalza, 2012), las instituciones educativas deben “actuar como dinamizadoras en contextos conservadores y como conservadoras en contextos en riesgo de perder su identidad ante la potencia homogeneizadora de las influencias externas”. (p.9). Por tanto, en este capítulo se abordará el contexto presentado por Zabalza (2012), como un sistema abierto, constituido por tres niveles: un macroambiente, un mesoambiente y un microambiente. El primero comprendido como un entorno global, “donde se sitúa todo el contexto natural, social y cultural general de los estudiantes, eso que llamamos el mundo” (Zabalza, 2012, pp. 13-14) y que en lo que a presente estudio aplica, se focaliza en el municipio de Algeciras, concretamente en el Centro Poblado El Paraíso. El segundo es el entorno que alude a lo próximo en términos experienciales, en donde acaecen los diferentes momentos que configuran la vida del individuo, esto es la institución de la que hace parte. El tercero y último, un subsistema en el que convergen aspectos innatos y psicológicos de los sujetos, así como los elementos que son compartidos mediante pequeñas comunidades a las que este pertenece, las cuales generan gran incidencia en su forma de ser y de actuar, como lo es en el marco del presente trabajo investigativo, la clase de Lenguaje en la que la docente investigadora implementa su práctica de enseñanza.

Bajo el panorama anterior, a continuación, se presenta el contexto de la comunidad estudiantil que en el presente es objeto de análisis, desde los tres niveles planteados por el autor

en mención, los cuales se presentan en términos de contexto local, contexto institucional y contexto de aula de clase, respectivamente.

Figura 2

Ubicación Geográfica de la Población en Estudio



Nota. En esta figura se presenta la ubicación geográfica del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.

2.1. Contexto Local

El contexto local está determinado por el área circundante con características propias del municipio de Algeciras y el centro poblado El Paraíso en cuanto a cuestiones geográficas, sociales, económicas, demográficas, culturales y políticas para comprender las interacciones entre estos dos factores y su determinación en el currículo educativo.

2.1.1. Ubicación Geográfica y Descripción de Espacios Físicos

Conforme se refiere en el Plan de Desarrollo Municipal (Alcaldía de Algeciras, 2016-2019), el municipio de Algeciras – Huila- se encuentra ubicado al oriente del departamento del Huila, sobre la parte media del valle del Magdalena, enmarcada entre la cordillera oriental y un Ramal que nace en esta misma cordillera en el valle de Miraflores, al sur del municipio, colindando con el departamento del Caquetá y muere en el Cerro de San Juan al norte del municipio.

El centro poblado El Paraíso está ubicado al norte del municipio de Algeciras. El terreno sobre el cual se encuentra el asentamiento es de topografía accidentada, sus tierras son aptas para la agricultura. Según estadísticas consolidadas en el POE (Proyecto de Orientación Escolar) año 2019 de la institución Educativa El Paraíso, el 50% de las familias de esta comunidad son dueños de pequeñas fincas, el 40% trabaja como jornaleros en la Hacienda “La Virginia”, recolectora y productora de café, el restante 10% tiene pequeños negocios como tiendas, peluquerías, restaurantes, misceláneas, entre otros.

2.1.2. La Guerra inscrita en la Memoria Colectiva de un Pueblo

El municipio de Algeciras ha sido altamente afectado en todos sus ámbitos por la violencia. La organización insurgente FARC (Fuerzas Revolucionarias de Colombia E-P) asumió el control social de esta región y por más de 50 años utilizó la zona como corredor de movilidad entre el Huila y el Caquetá. De acuerdo con el informe: Municipio de Algeciras como víctima de daño colectivo 1948-2018:

[...] la región del Pato, el Guayabero y Algeciras poseen una relación estrecha en el surgimiento de las guerrillas de la época, en medio de estas confrontaciones, se presentaron oleadas de procesos de migración, y emigración de diversas zonas de Colombia; para el caso específico del municipio de Algeciras, este limita con los Departamentos del Meta y Caquetá, con municipios y poblados donde precisamente en Colombia surgieron de manera especial los movimientos armados liberales, posteriormente guerrillas comunistas y finalmente las FARC”. (Grupo de Investigación RESURPAZ, ESAP territorial Huila, Caquetá y Bajo Putumayo., 2018, p. 6).

La historia muestra cómo Algeciras y específicamente el centro poblado El Paraíso, ha estado vinculado desde diferentes ámbitos al tema del conflicto armado. La ineficiente presencia del Estado en el territorio y aspectos relacionados con su ubicación geográfica y relieve (zona montañosa y selvática, corredor vial entre Huila y Caquetá), definen a esta región como un lugar estratégico para el asentamiento de grupos armados al margen de la ley como lo son las FARC. Su topografía permitió una serie de acciones delictivas y el desarrollo de actividades ilícitas. Por muchos años, la población civil enfrentó una situación de incertidumbre, de confrontaciones

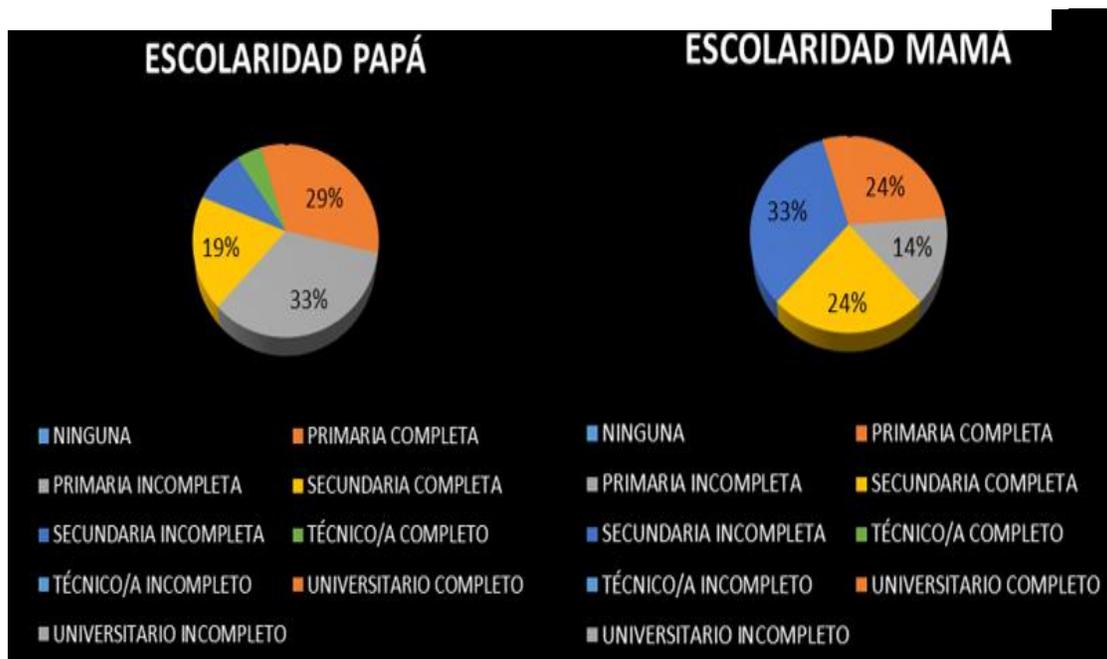
entre las Fuerzas Armadas y las FARC, de desplazamiento forzado, de asesinatos selectivos, de miedos y de estigmatización a toda la población Algecireña. En este escenario las instituciones estatales perdieron credibilidad, se debilitaron y en algunos casos desaparecieron.

La presencia de conflicto armado en una zona afecta fuertemente el entorno educativo porque desincentiva la presencia de docentes mejor calificados, dificulta la inversión en infraestructura, impide el desarrollo de programas para mejorar la calidad educativa y aumenta las tasas de reclutamiento de menores de edad por parte de grupos armados, entre otros. Este fue el panorama de la escuela que también sufrió las afectaciones del conflicto, pues su funcionamiento dependía de lo que estaba pasando con la población civil y la manera en que los actores en contienda respetaban el Derecho Internacional Humanitario. Las familias de los estudiantes que participan en la presente investigación sufrieron muchos de los hechos victimizantes (intimidación, despojo, amenaza, desplazamiento forzado, desaparición forzada y asesinato), que no les permitió formarse en un ambiente de sana convivencia, así como les obstaculizó la continuidad de sus estudios, motivo por el que no pudieron culminar los ciclos escolares.

La información anterior se encuentra debidamente soportada en los datos obtenidos por medio del Proyecto de Orientación Estudiantil Grado (POEG), del grado tercero en el año 2022, donde se enuncia que el 29% de los padres del grado tercero, tienen primaria incompleta; el 31% primaria completa; en el 10% están los que han cursado algunos años de la Básica Secundaria o cursaron hasta noveno grado; el 24% terminaron grado once y el 5% tiene formación técnica y profesional, como se evidencia en la figura 3.

Figura 3.

Nivel de Escolaridad de padres de familia



Nota. En la figura 3 se presenta el nivel de escolaridad en el que se sitúan los padres de los estudiantes que hacen parte de la muestra representativa. Fuente: Elaboración Propia, a partir de la información obtenida en el Proyecto de Orientación Escolar de Grado. (Institución Educativa El Paraíso, 2022).

En otras palabras, el 70% de los padres de familia de los estudiantes que participan en la presente investigación no culminaron la totalidad de sus estudios. De hecho, más de la mitad no alcanzó la Educación Básica Secundaria; y, en consecuencia, no posee los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos en sus procesos académicos, generándose en ellos una gran limitación, teniendo en cuenta que los procesos educativos de calidad se dan de manera constante, y que, por tanto, deben continuar en casa, donde la presencia de un orientador es esencial. En ese sentido, la escuela y la familia son dos instituciones, que, aunque de naturaleza diferente, comparten una importante misión: formar a futuros ciudadanos. En ello coinciden varios estudiosos, que como Vigotsky (1995, como se citó en Florez et al., 2017), expresan que

Las condiciones de apoyo de la familia se convierten en un factor fundamental de desarrollo porque su influencia como mediador, orientador y motivador del aprendizaje afianza las posibilidades que dan valor a la enseñanza y a la oportunidad de éxito escolar, entendido éste como el alcance de los logros propuestos para cada grado de forma satisfactoria y/o sobresaliente por parte del estudiante. (p.6)

De manera complementaria, Alvarado (2020), menciona que

La educación no es una responsabilidad inédita de las escuelas o centros educativos donde se inscriben a los niños para que obtengan sapiencia, moral, valores y costumbres, sino que es un camino dual donde intervienen más instituciones como escuela, familia y comunidad, por lo que el individuo en formación deberá recibir la mejor guía que su mesosistema pueda proporcionarle (p.10)

Es decir que, para que se lleven a cabo óptimos procesos educativos, la familia debe complementar los procesos que se llevan a cabo en la escuela. Los padres y cuidadores deben desempeñar el rol de orientadores, apoyando y complementando desde sus conocimientos los procesos de la escuela, de tal forma que escuela y familia trabajen mancomunadamente, generando aprendizajes significativos en los estudiantes. Este es un ideal del que la realidad educativa en Colombia y el mundo parece alejarse cada vez más, motivo que ha incentivado a múltiples estudiosos en el plano internacional y nacional a generar investigaciones que posibiliten el hallazgo de soluciones efectivas y definitivas frente a esta problemática, mostrando lo trascendental del rol que cumplen los padres, madres, cuidadores y acudientes en diferentes aspectos del desarrollo de sus hijos (social, emocional, físico y académico), corroborando que la

calidad de la educación y el rendimiento escolar de los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes se encuentran directamente relacionados con una mayor vinculación y participación de las familias y escuelas y brindando destacadas estrategias a la ciudadanía, para que los padres de familia adquieran herramientas que les permitan apoyar la educación de sus hijos desde casa. En concreto, a nivel internacional, Pizarro et al (2013), focalizan sus fuerzas investigativas en demostrar mediante el desarrollo de un constructo, que el nivel de compromiso de los padres en los procesos educativos de sus hijos incide directamente en su desempeño; Alcalay et al (2005), por su parte, llevaron a cabo un importante trabajo cuya atención estuvo centrada en demostrar la fundamentalidad de generar conciencia en los padres de familia y cuidadores sobre el elevado nivel de incidencia que posee su actuación en el desempeño académico de sus hijos, de lo que resultó el diseño e implementación de un programa audiovisual orientado a que los entes parentales comprendan que la familia es responsable del desarrollo de los hijos y que por lo tanto, debe apropiarse de sus procesos formativos, involucrarse, brindar apoyo y estructura. Un estudio nacional que se adiciona a los anteriores es el de Pedraza et al (2017), que a partir de las reflexiones generadas por una muestra representativa de estudiantes y de un constructo, reafirma la estrecha relación que debe existir entre escuela y familia, entre padres y educadores en el camino hacia un integral desarrollo académico en el estudiantado.

Lo anterior deja un gran sinsabor teniendo en cuenta la desmesurada brecha que actualmente y sobre todo en Colombia, existe entre lo que se espera de la familia en el contexto educativo de los niños y jóvenes del país y lo que realmente acaece. Y es que uno de los motivos más fuertes en la ausencia de los padres de familia alrededor de los procesos educativos de sus hijos, radica, como ya se mencionó, en su carente formación académica, cuyas razones, de

acuerdo con los hallazgos obtenidos luego de indagar con la comunidad en estudio y con sus familias, se sitúan en su época estudiantil, cuando sus padres se vieron obligados a tomar la decisión de no enviarlos más a la escuela. Una decisión impulsada por el horror de la época, por el temor a que sus hijos murieran camino a la escuela, el cual se fundamentaba en las minas antipersonal y/o los enfrentamientos militares de la época.

Actualmente en el centro poblado El Paraíso, donde se ubica la IE, goza de paz y tranquilidad, producto del proceso de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). No obstante, las secuelas de más de 50 años de violencia aún se ven reflejadas en la poca inversión social, en las mínimas oportunidades de desarrollo para el agro, en la no financiación de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDETs), planes para la reconstrucción y el desarrollo local en el marco del posconflicto contemplados en los acuerdos de paz y por supuesto, en la ausente participación de los padres que pese a ser inconsciente, afecta irremediablemente el futuro de sus hijos.

2.2 Contexto Institucional

Desde la perspectiva anterior, el territorio y todos los elementos que como el entorno social y familiar en este repercuten, inciden directamente en los procesos educativos. Por tal motivo se hace fundamental pensar la escuela desde el propio territorio, desde la cultura local, las necesidades y recursos del contexto, para lograr desde la educación, una óptima transformación del mismo.

En este nuevo panorama, y de acuerdo con Trujillo & Cardona (2019)

La educación es la clave para la transformación social, Por lo tanto, se busca visualizar cómo esta puede aportar al restablecimiento de la sociedad rural, además de considerar cómo el docente desde su actuar se adecúa a las condiciones que este panorama implica. (p.182)

Con relación a la cita anterior, algunos autores subrayan,

El surgimiento de nuevas posibilidades para fortalecer la educación rural mediante procesos de gestión que promuevan el saber pedagógico y lo desarrollen en función de las necesidades y las condiciones contextuales, flexibilizando el currículo y las estrategias pedagógicas de acuerdo con las tradiciones del territorio y reforzando una “formación coherente a su realidad inmediata, sin desconocer lo global”. (Cossio, 2014, como se citó en Trujillo & Cardona, 2019, p.184)

La institución educativa El Paraíso, fundamenta su quehacer educativo en el modelo pedagógico ESCUELA NUEVA, para primaria Y SOCIAL COGNITIVO, para el nivel de Secundaria y Media Académica, contribuyendo a la formación de personas socialmente competentes, responsables y analíticas, que les permita precisar sus principios, valores y cultura, con participación democrática, capaces de tomar decisiones acertadas a su beneficio y al de la Comunidad, practicando la convivencia pacífica humana de amor y paz, líderes en los procesos, respetando la libertad de pensamiento de cada uno y con el fin de enfrentar los retos que se le puedan presentar, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de la sociedad actual y su identidad cultural. (Institución Educativa El Paraíso, 2019)

Siguiendo esta línea, el rol del docente como gestor de espacios, es imprescindible en contextos que, de una u otra manera, han estado implicados por el conflicto armado y la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Mediante su quehacer, el educador orienta a los estudiantes por el camino del amor, el respeto, la tolerancia y la empatía, llevándolos a su propio reconocimiento y valoración, así propiciando espacios de sosiego y armonía, aportando desde su rol a la potencialización de este nuevo y prometedor panorama.

La Institución Educativa El Paraíso, es un Establecimiento Público rural de carácter académico mixto, en jornada completa con calendario A, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, con personería jurídica No.813.000.631-7, y autonomía administrativa; ubicada en El Municipio de Algeciras, Departamento del Huila, República de Colombia.

Actualmente, su reconocimiento de estudios está aprobado mediante resolución de la Secretaría de Educación Departamental del Huila Número 4704 del 21 de mayo de 2018.

Tabla 1.

Datos de la Institución en estudio

DATOS	PRINCIPAL
Nombre	INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PARAISO
Numero de Sedes	14
Zona	Norte
Dirección	Centro poblado El Paraíso
Municipio	Algeciras
Departamento	Huila
Teléfono	3106868339 y 3138903604
Fax	
Correo electrónico	Paraíso.algeciras@sedhuila.gov.co
Niveles que ofrece	Nivel de preescolar, educación básica secundaria y educación media académica.
Naturaleza	Oficial
Calendario	A
Género	Mixto
Jornadas que atiende	Completa
Horario Jornada completa	7:00 AM – 12:30 M 1:30 PM – 2:30 PM
Decreto de organización	El Decreto 1448/02
Reconocimiento oficial	1849 del 27 de Abril del 2015
Propietario	Municipio
Registro del PEI o PEC	
Código DANE	241020000047
Consecutivo DANE	01-02-03-04-05-06-07-08-09-10-11-12-13-14
Certificación de Saneamiento Ambiental	
Registro Único Tributario	813000631-7

Nota. En la tabla 1 se muestran los datos principales de la institución en estudio. Fuente: Tomado del Proyecto Educativo Institucional (PEI, AÑO 2019)

Según reportes del SIMAT del año 2021 la institución Educativa El Paraíso atiende a 720 estudiantes, distribuidos en 14 sedes. Se ofrece jornada completa, en los niveles de Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Media. El proceso de enseñanza – aprendizaje es orientado por 38 docentes; 26 corresponden a la primaria y 12 a la secundaria. Dentro de la planta de personal están vinculados por nombramiento el Rector, un Coordinador, un docente orientador, dos administrativos y una persona de servicios generales.

La institución no cuenta con una infraestructura acorde con las exigencias del contexto para brindar educación integral y de calidad, ya que espacios como la biblioteca, la sala de cómputo, el salón de audiovisuales, entre otros, son utilizados como aulas de clase, para grados

específicos, puesto que no hay salones construidos. La mayoría de las sedes tiene una infraestructura deteriorada, no cuenta con espacios locativos y recreativos propios, en el caso de los polideportivos y aulas múltiples se han construido con fines comunitarios.

En la sede El Paraíso, ciclo de primaria, se desarrolla la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Esta sede cuenta con una población de 158 estudiantes: preescolar 19 estudiantes; primero 36 estudiantes; segundo 22 estudiantes; tercero 19 estudiantes; cuarto 30 y quinto 32 estudiantes.

Son 6 docentes, los cuales orientan todas las asignaturas del plan de estudios en un grado específico, sólo la docente de preescolar tiene asignado su grupo cada año, los demás, en forma concertada, se distribuyen los grupos de la Básica Primaria al iniciar el año escolar. En la escuela se vivencia ambientes de trabajo en equipo, de colaboración y cooperación entre docente – docente, docente – estudiante y estudiante- estudiante.

La sede, aunque adscrita a la Principal, no funcionan en el mismo predio, puesto que la escuela fue construida sobre un plano muy reducido, y sin la posibilidad de extender su área, pues está limitada con viviendas, además, está edificada sobre un predio sin escrituras, por lo tanto, lleva más de 10 años que no se le hacen mejoras, funciona con una infraestructura de más de 50 años, algunos de sus espacios están en deterioro y otros no se cuentan ni se pueden proyectar porque “no se puede construir en un predio que no está legalizado” son las palabras de los alcaldes de las últimas administraciones municipales. Aunque se han realizado gestiones para legalizar el predio no ha sido posible, pues este terreno fue donado por la Señora de Lara, en ese tiempo dueña de la hacienda La Virginia y que en la actualidad ya es muerta, sus herederos

no se encuentran en el país y no le han dado poder a sus abogados para llevar a cabo la diligencia, desafortunadamente no se ha contado con la voluntad de las partes, en este caso la administración municipal, como representante legal de los bienes educativos y la familia Lara como los dueños del predio. Para atender toda la población estudiantil se hizo necesario adecuar el espacio donde se ofrecía el restaurante escolar como salón de clase y el patio de la escuela fue adecuado como zona de restaurante escolar movable, quiere decir que durante la hora del almuerzo las mesas y las sillas son puestas en este lugar y una vez terminada la jornada de almuerzo son recogidas y guardadas en el espacio de la cocina. La biblioteca y la sala de cómputo están reducidos a un máximo de 10 estudiantes, lo que impide realizar cualquier práctica enseñanza en estos espacios con grados de más de 30 estudiantes.

Los artefactos visuales, audiovisuales y tecnológicos son compartidos por estudiantes y profesores, por lo cual se debe realizar una programación anticipada para su uso en el aula. Los elementos con los que cuenta la Sede son dos proyectores, un televisor inteligente, un sonido, 20 computadores portátiles en funcionamiento y 30 Tablets. Sorteando las limitaciones de espacios y recursos de aprendizaje 6 docentes, de esta escuela, le apuestan a una enseñanza centrada en el ser, en el goce y disfrute de su aprendizaje, en hacer de la escuela un espacio de interacción, donde el estudiante es visto y tratado en su individualidad y en la colectividad. Conscientes de la rápida expansión de las herramientas digitales para el aprendizaje y los recursos educativos abiertos, de las transformaciones que se tienen que dar alrededor de la escuela y de los procesos mismos de formación de los estudiantes, los docentes de esta sede, con iniciativa propia, fortalecen sus procesos de formación personal y profesional cursando estudios de postgrado, participando de capacitaciones, seminarios, experiencias significativas, foros virtuales y

comunidades de docentes que comparten sus experiencias y desarrollan investigación – acción desde su quehacer.

2.3. Contexto de Aula

En esta aula convergen 19 niños y niñas de edades entre los 7 y 9 años, que cursan el grado tercero de Primaria. La docente es directora de grado y orienta todas las asignaturas del plan de estudios de la Institución. Toda la indumentaria del salón de clase está enmarcada dentro de los preceptos de la Escuela Nueva. Los procesos de enseñanza los orienta desde la metodología activa y participativa, tanto en los eventos de formación como para el desarrollo de la práctica pedagógica, con estrategias y materiales interactivos y didácticos que permiten la creación de ambientes que promueven el aprendizaje activo, colaborativo y significativo a partir de la construcción de conocimiento, haciendo, jugando y aprendiendo a aprender. Todo ello con la orientación permanente del docente. (Fundación Escuela Nueva, s.f.)

En lo respectivo a la situación problema que se propone solucionar por medio del presente trabajo investigativo, es importante ubicar al lector en el contexto que dio inicio a la necesidad de fortalecer la Competencia Comunicativa Lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria de la IE El Paraíso, que es la población estudiantil con la que trabaja la docente investigadora. Para ello es fundamental traer a colación que la pandemia generada por Covid-19 fue un evento que afectó a todas las personas, especialmente a los agentes educativos; pues así como cambió inesperadamente los estilos de vida , también transformó radicalmente los estilos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de los estudiantes de la muestra, que perteneciendo al sector rural, han carecido del acceso al internet y a las tecnologías en general, agravando aún más

los efectos que en los procesos educativos generó la pandemia. Fue entonces cuando en la Institución se optó por trabajar con los estudiantes mediante la implementación de guías de trabajo en casa, que eran entregadas al padre de familia en el colegio, y que éste llevaba a su casa con el propósito de acompañar a sus hijos en su desarrollo y que debía entregar en un tiempo previamente estipulado. Teniendo en cuenta que los padres de familia y demás acudientes de estos estudiantes no contaban con la preparación académica suficiente, la docente determinó realizar las orientaciones pertinentes mediante llamadas telefónicas. Es de vital importancia destacar en este punto que, como se trataba de niños que cursaban el grado primero, estaban iniciando su proceso de lectura y escritura. Un proceso que en un 60% se centraba en lo que los padres de familia podían enseñar. Transcurrido un año, los estudiantes pasaron al grado segundo, y fue en ese momento que se realizó una reunión con padres de familia en la que se acordó que los niños asistieron a clases remotas virtuales, al menos dos o tres veces por semana, para que la profesora pudiera orientar mejor sus procesos de enseñanza. Un poco más en contacto con los estudiantes, la docente investigadora a partir de la realización de un diagnóstico inicial determina que los estudiantes no tienen consolidado su proceso lector. Es a partir de ese resultado que surge, para la docente, la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa lectora en sus estudiantes, la cual es comprendida como aquella en la que se desarrolla “la comprensión de textos y la capacidad para utilizarlos, analizarlos en pro de entablar un diálogo con el mismo, aportando así a la construcción del conocimiento” (Díaz, 2020, p. 41). Es sabido que en este grado de escolaridad se cimientan los conocimientos que los estudiantes requerirán a lo largo de su vida y que son la base de nuevos, mayores y más complejos aprendizajes, y la competencia comunicativa lectora es uno de ellos, en ello radica su fundamentalidad.

3. La Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

Se precisa como eje fundamental de la presente investigación, la práctica de enseñanza, dado que en ella se concentra el lente observador de la docente investigadora. Esta es definida por algunos estudiosos como “una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que solo cobra sentido en el contexto en el que se desenvuelve” (Aiello, 2005, p.329), lo que se complementa con lo expresado por Litwin (1997, como se citó Quijano, 2014), quien comenta que

Las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales e históricas, dan cuenta de una aproximación personal del docente al acto de enseñar, que estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular, que despliega estrategias y actividades que adquieren sentido en el contexto, que en parte son fruto de su historia de vida y profesional, sus puntos de vista, perspectivas y limitaciones. (p.31)

Otros la fijan como aquella que va más allá de crear un producto en los estudiantes. “No va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos”. (Olson, 1992, como se citó en Gómez, 2008, p.31). Continuando con una línea de necesidades, Robinson & Kuin (1999, como se citó en Gómez, 2008), la expresan delimitadamente como “la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada” (p.31) De acuerdo con los autores en mención, las prácticas de enseñanza tienen como particularidad, que se ajustan a los problemas relacionados con el aprendizaje, con la manera en que los estudiantes desarrollan o no conocimientos científicos. En ese sentido, el docente es quien, a partir del diagnóstico de dichos problemas educativos, se plantea una serie de propósitos a los que pretende llegar mediante un conjunto de

acciones, que de acuerdo con Alba et al (2017), son adquiridas por el docente con el objeto de enseñar a sus estudiantes. Estas son las acciones de planeación, implementación y evaluación, que una vez ejecutadas posibilitan la comprensión y resignificación de determinadas realidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, así alcanzando los propósitos planteados inicialmente, los cuales ponen fin a dichos problemas educativos o como mínimo, minimizan sus efectos. Es tanto así que, la práctica de enseñanza “no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación”. (Zaballa,2000, p.15).

Desde el panorama anterior, la práctica de enseñanza se compone de tres acciones macro: planear, implementar y evaluar, las cuales a su vez se componen de un conjunto de acciones micro, dentro de las que se destaca la actividad inicial, a la que Aiello (2005) denomina tarea de desciframiento. Su propósito, de acuerdo con la autora, es visibilizar cada vivencia de la práctica de enseñanza; focalizando las decisiones, las acciones e intencionalidades del docente.

Se juega en tres campos: el de la escucha (lo que el docente dice), el de la mirada (lo que el docente hace) y el de la lectura (análisis de las planificaciones de clase, de las producciones de los alumnos). (p.331)

En concordancia con los aportes anteriormente mencionados, para la presente investigación se ha definido a las prácticas de enseñanza como todas las acciones intencionales que acontecen al interior del aula de clases, con el propósito de construir conocimientos y favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. También se ha orientado esta investigación en el planteamiento de Carmona et al (2019), en el que las prácticas de enseñanza son “entendidas como todas las acciones que constituyen el quehacer de un profesor, a través de

un ejercicio cíclico que llegó a una consolidación teórica, un avance disciplinar y la consecución de competencias en investigación pedagógica” (p.211).

Dada la fundamentalidad que en el presente estudio investigativo posee la práctica de enseñanza con todas sus implicaciones, a continuación, se describe la forma en que la docente investigadora ejecuta cada una de las acciones que constituyen dicha práctica:

3.1 Acción Constitutiva de la Planeación

La Acción Constitutiva de la Planeación es el eje central de la práctica de enseñanza, y probablemente la más crucial, porque tiene gran incidencia en las demás acciones de la práctica de enseñanza como lo son la implementación y la evaluación. (Hernández, 2020, p.23). Es decir que, si algún factor de la planeación falla, esta se verá reflejada en la implementación, afectando de igual forma los procesos valorativos que también constituyen la práctica de enseñanza. En este sentido, la planeación es la proyección de las actividades, estrategias y materiales didácticos que el docente implementará en sus clases para la obtención de unas metas planteadas a partir de un diagnóstico previamente realizado. Según Reyes (2017, como se citó en Vergara, 2020), esta acción constitutiva representa la columna vertebral de la práctica de enseñanza, dado que puntualiza “en la orientación, ejecución y control como condiciones imprescindibles para dirigir de la mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje”. (p.48).

Un concepto que se ajusta al de la planeación en la práctica de enseñanza es el presentado en Arbesú et al (2001),

La planeación representa la búsqueda creativa, organizada, sistemática, y comprometida de incidir sobre el futuro. Planear implica formular escenarios y determinar objetivos y

metas, estrategias y prioridades, asignar recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, coordinar esfuerzos, evaluar etapas, resultados, y asegurar el control de los procesos. (s.p)

En este orden de ideas, la planeación como acción constitutiva de la práctica de enseñanza se refiere a la capacidad que un docente debe desarrollar para elegir entre múltiples opciones de estrategias, metodologías y recursos, la que más se adapte y mejor responda a los objetivos y necesidades de aprendizaje de determinada población estudiantil.

De manera complementaria, Morales (2020) menciona que la planeación es “la primera tarea que realiza todo docente de manera implícita o explícita, ya sea con mucha anterioridad o minutos antes de iniciar su clase. (p.45). En otras palabras, la planeación es parte imprescindible de la acción del docente, y aunque realizar la debida planeación no es garantía de una excelente clase, si es motivo para que esté bien estructurada, y, por ende, se tengan mayores posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos inicialmente. Es por ello que Davini (2008), afirma que el pensar y reflexionar sobre los aprendizajes que se espera lograr en los estudiantes es el punto de partida de cualquier práctica de enseñanza. Primero se establecen los propósitos sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera y luego, se elabora una hoja de ruta para llegar al punto previamente establecido. Esto es la planeación, que luego será implementada y evaluada.

Cabe aclarar que la planeación pedagógica no sería tan fundamental, de no ser por las importantes transiciones que ha experimentado a lo largo de la historia. Pues en sus inicios estaba supeditada a desarrollar contenidos propios de cada área del conocimiento, especialmente en los años 70, espacio de tiempo en el que la planeación se efectuaba de manera racional,

sistemática y aislada de la realidad, por lo que no se interesaba por generar aprendizajes significativos en los estudiantes y fue solo hasta la llegada del siglo XXI que se le cualificó como una acción mucho más prospectiva, visionaria, estratégica y contextualizada (Castro & Cardona, 2021). Y es que tradicionalmente las planeaciones se limitaban a abordar temáticas de la programación curricular de un área específica. Esta es una afirmación que se soporta en la carencia de evidencia de registros y/o formatos que guiaran un orden secuencial, lógico y pertinente de las actividades desarrolladas dentro del aula de clase.

Hasta el momento ha quedado dilucidado que, originariamente, las acciones de planeación estaban dirigidas a seleccionar un contenido, definir unas estrategias de enseñanza (talleres), seleccionar las actividades de diferentes fuentes (impresas y digitales) y determinar los recursos a utilizar, lo que bien podría denominarse una planeación tradicional, que de acuerdo con Espinoza (2010), “es una serie de pasos y reglas que deben seguirse de forma técnica y objetiva y no toma en cuenta los elementos del entorno” (p.5). Ha sido este tipo de planeación la que ha estado presente en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, quien, al momento de ejecutar la acción constitutiva de la planeación, sólo tenía en cuenta la programación curricular de área, en lo que se refiere a los contenidos a enseñar de acuerdo con el nivel, grado y un período específico, que, en la mayoría de los casos, se estructuran de acuerdo con los saberes disciplinarios, sugeridos por textos escolares.

En efecto, en la experiencia docente adquirida en el municipio de Tarqui en el departamento del Huila, focalizada en el modelo pedagógico Postprimaria Rural, la docente centró su práctica de enseñanza en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una metodología de enseñanza que, de acuerdo con Bradley et al (2014, como se citó en

Toledo y Sánchez, 2018), tiene como foco el desarrollo de un aprendizaje en el que el estudiante desempeña el papel protagónico y en donde la investigación está presente. En palabras de los autores, “esta metodología requiere que los alumnos sean estudiantes activos y responsables de su propio aprendizaje, así como la adquisición de un aprendizaje autodirigido” (p.473). Destacan también que los proyectos deben cimentarse en un exhaustivo y constante proceso de planeación, aplicación y evaluación que no solo le permite el aprendizaje de una serie de contenidos; sino también el desarrollo de distintas competencias que les son necesarias, así dando cuenta de la estrecha relación que existe entre los proyectos pedagógicos y el modelo en mención.

La intencionalidad pedagógica y didáctica de los proyectos pedagógicos se asocia al modelo Postprimaria porque se vinculan a la denominada corriente constructivista y al aprendizaje significativo, tratando cada vez más de organizar el conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal) alrededor de problemas o ejes curriculares que centren la atención de la comunidad educativa en el escenario de su contexto particular. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.33)

Otro elemento para destacar en esta relación es que la planeación de los proyectos pedagógicos en el marco del modelo Postprimaria Rural, debe estar orientada hacia los intereses y necesidades educativas de los estudiantes, motivo por el que deben tener una duración que responda a la totalidad del año escolar, en el que se desarrollen competencias específicas. Otro factor para destacar se relaciona con el hecho de que la docente no planeaba las temáticas específicas, dado que estas ya estaban establecidas mediante los módulos, los cuales debía seguir tal cual se indicaba mediante los mismos.

En la experiencia docente adquirida de manera posterior, concretamente en la IE El Paraíso, las acciones de planeación se desarrollan al inicio del año escolar específicamente, en la primera semana de desarrollo institucional. Primero se realiza la distribución de los grados y la carga académica de cada docente. Además, se trabaja por comités de áreas para realizar la reestructuración y ajustes a las programaciones, teniendo en cuenta los planteamientos educativos Nacionales (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje) y los desempeños e indicadores de desempeño establecidos para cada eje temático, para estos análisis y cambios se debe tener también en cuenta los DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) de cada asignatura del pènsul académico. Teniendo estos insumos, más una valoración descriptiva del grado, por parte del director de grado se comienza a planear las actividades de clase. El docente de primaria no hace planeaciones curriculares. pues trabaja secuencialmente con las cartillas de escuela Nueva. las cuales se constituyen en la columna vertebral del currículo, citando a Escolano Benito (2001), se establecen como el ‘texto’ que ha de seguir el maestro, en sus contenidos didácticos, para desarrollar la actividad docente y en el texto que ha de cumplimentar el alumno para cubrir todos los requerimientos de un curso o disciplina incluidos los exámenes. (p. 20). Además, estas cartillas están organizadas por unidades y guías de interaprendizaje, a lo cual el docente, sólo deben hacer adaptaciones de guía, en caso de adicionar o cambiar una actividad en uno o varios de los momentos de la guía ([ver anexo A](#)) o elaborar toda la guía de interaprendizaje, teniendo en cuenta la estructura metodológica del modelo pedagógico Escuela Nueva., las cuales se registran en un formato institucional. ([ver anexo B](#)).

3.2 Acción Constitutiva de la Implementación

La acción constitutiva de la implementación, precedida por la acción constitutiva de la planeación, suele confundirse con el concepto de intervención, con el que si bien, guarda relación, no es su sinónimo. Por un lado, la intervención es “el conjunto de acciones con finalidad, planteadas con miras a conseguir, en un contexto institucional específico (en este caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados” (Alzate et al., 2005, p.84), parte de estas acciones, es la implementación, cuya acción constitutiva representa para autores como Barraza (2010), el o los momentos en que se lleva a cabo la aplicación de una serie de actividades, herramientas y recursos previamente seleccionadas o diseñadas y planeadas, con el objeto de intervenir en una problemática educativa dada, en aras a brindarle una solución. El autor menciona que es con dicha aplicación que realmente el investigador adquiere la certeza de si su hipótesis es la adecuada o no.

Teniendo en cuenta lo anterior, la intervención pedagógica es un amplio ejercicio en el que el docente investigador realiza una serie de actividades que se anteceden la una a la otra. La primera consiste en identificar una dificultad educativa en la población estudiantil con la que se trabaja, estudiarla y analizarla para efectuar las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza que son respectivamente la planeación, en la que se seleccionan y planean una serie de actividades, materiales y recursos en pro de solucionar tal problemática; la implementación, que tiene como propósito ejecutar dicho plan; y finalmente, la evaluación, que se focaliza en valorar la intervención una vez ejecutada.

En lo concerniente a la acción constitutiva de la implementación ejecutada por la docente investigadora, es importante resaltar que la estructura de sus clases se enmarca en la metodología Escuela Nueva, que se compone de una actividad básica, que se posiciona como el primer momento de exploración y de identificación de los conocimientos previos. Un segundo momento es el Cuento Pedagógico, que como su nombre lo indica, se desarrolla alrededor de un cuento, una lectura, unos conceptos, a partir de los cuales el estudiante adquiere nuevos conocimientos técnicos y científicos que luego va a asimilar, utilizar, comprobar y aplicar en el desarrollo de otras situaciones. Como tercer momento se lleva a cabo la Actividad Práctica, que tiene lugar a través de situaciones y/o problemas del entorno o actividades investigativas, en donde el estudiante aplica los conocimientos recientemente adquiridos para solucionar las situaciones problemas que se le han presentado. Y, un cuarto y último momento es la Actividad de Ejercitación en la que el estudiante aplica lo aprendido en su contexto.

Cabe destacar que la acción de la investigadora en el ciclo de primaria ha estado marcada por una serie de formaciones virtuales y presenciales sobre la implementación del modelo pedagógico Escuela Nueva en la ruralidad. Por tanto, su quehacer en el aula está permeado por muchas estrategias metodológicas y pedagógicas propias del modelo. Es así como su salón de clase está ambientado con los instrumentos de aula, los cuales son dinamizados con prácticas de enseñanza específicas. Se propician allí ambientes de familiaridad entre la comunidad escolar a través de los diferentes eventos, acciones y actividades que se desarrollan dentro y fuera de la escuela.

3.3 Acción Constitutiva de la Evaluación

Siguiendo el postulado Lafourcade (1980), la evaluación es una pieza clave en la relación enseñanza-aprendizaje, dado el importante papel que desempeña en los procesos educativos, el cual se fundamenta básicamente, en verificar sistemáticamente el nivel de alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos inicialmente. En términos expuestos por el Diccionario Salamanca de la Lengua Española (como se citó en Hernández, 2000), la evaluación es “la valoración de los conocimientos, aptitudes y capacidades de los elementos que participan en el proceso de aprendizaje” (p.431); No obstante, en reiterativas ocasiones se han generado ideas erróneas respecto a este importante elemento, lo que a su vez ha generado una fallida aplicación de la acción constitutiva de la evaluación, en la que es aplicada por el docente exclusivamente al final del proceso de enseñanza, simplemente para determinar si el estudiante aprendió o no y a partir de ello tomar una decisión al respecto, en la que el único implicado es el estudiante. Esto es lo que Carretero et al (2006, como se citó en (Vázquez, 2014) describe en términos de evaluación tradicional:

Es la que los parámetros son establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales, se asignan notas cuantitativas sin criterios claros que la justifiquen, se centra más en los errores que en los logros, no tiene en cuenta la participación de los alumnos, se castigan los errores y no se toman como fuente de aprendizaje, no ayuda al auto mejoramiento, los resultados son definitivos, sin posibilidades de cambio. (p.10)

A partir de lo expresado en la cita anterior, se hace necesario reiterar que una de las situaciones que persisten en la forma en que muchos docentes llevan a cabo la evaluación, es la mínima importancia que le atribuyen al proceso que lleva a cabo el estudiante. Esto se evidencia en el hecho de que, en lugar de destacar sus participaciones y aciertos, se enfocan en resaltar sus fallas, en castigarlas sin brindar la debida realimentación.

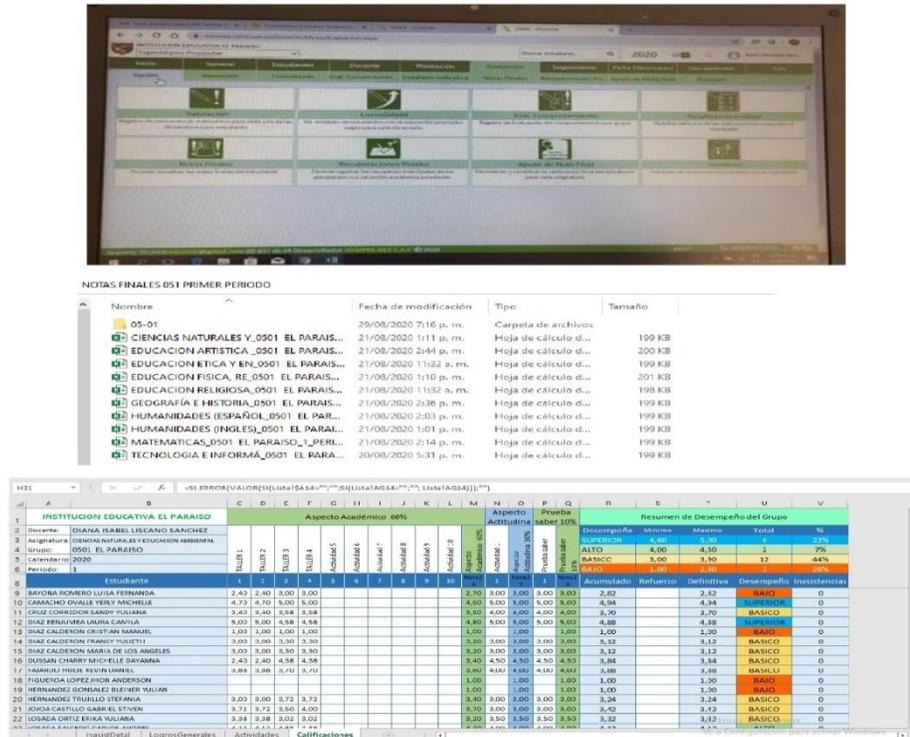
En lo concerniente a la trayectoria profesional de la docente investigadora, debe mencionarse que tanto en la aplicación del modelo Postprimaria como en el de Escuela Nueva, se hace evidente la significativa separación entre estos y los métodos de evaluación tradicional que tanto han permeado los procesos evaluativos en la actualidad. La práctica de enseñanza de la docente investigadora ha estado caracterizada por la implementación de procesos evaluativos procesuales, que implican una valoración constante del proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes; no obstante, es una práctica evaluativa que ha carecido de la consciencia de la docente sobre la misma, pues ha sido implementada como una forma de cumplir con lo establecido en los modelos mencionados, diseñaba y aplicaba procedimientos e instrumentos de evaluación que evidenciaban una función sumativa y calificadora. No se generaban espacios de retroalimentación del proceso evaluativo; la autoevaluación y coevaluación sólo se tenían en cuenta para valorar el estudiante en lo actitudinal y comportamental, en última instancia la docente calificaba según criterios personales.

Algunos de los registros de cómo la docente concebía el proceso de evaluación de los aprendizajes, se evidencian en las siguientes imágenes:

Figura 4.

Registro Digital de la Evaluación de los aprendizajes

REGISTRO DIGITAL DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA, SEDE EL PARAÍSO



CRITERIOS Y TEMAS PARA EVALUAR DE CADA GUÍA DE APRENDIZAJE EN CASA



Nota. En la figura anterior se presentan los registros del proceso evaluativo de la docente investigadora. Fuente:

Elaboración propia.

La docente concebía la evaluación como un registro de calificaciones de productos finales o procesos específicos de las actividades desarrolladas en clase y en confinamiento social se valoraba que el estudiante desarrollara la guía que se le entregaba para desarrollar en casa, que participara en clases virtuales y que enviara los productos que se le pedía realizar en esa guía. Los estudiantes tenían acceso a sus valoraciones cuantitativas al finalizar el período. Los procesos de realimentación se referían a volver a desarrollar la guía o entregar lo que le había quedado pendiente de la misma.

4. Descripción y Formulación del Problema

El desarrollo del capítulo anterior permitió evidenciar la enorme brecha que actualmente existe entre el ideal de la práctica de enseñanza y la manera en que es ejecutada, haciéndose notoria una fuerte problemática educativa, que tiene su raíz en la desprovista reflexión del docente hacia la práctica de enseñanza desde cada una de sus acciones constitutivas. Siendo este el detonante de la presente investigación (Rodríguez, 2003, como se citó en Ángulo, 2011), en este capítulo se le dará suma importancia a la descripción y planteamiento de dicho problema, así como a los objetivos que marcan la ruta de ejercicio metodológico de la misma.

4.1 Descripción del Problema de Investigación

En las prácticas de enseñanza que se han venido desarrollando en los últimos años, en los distintos niveles de primaria de la Institución Educativa el Paraíso, situada en la ruralidad del municipio de Algeciras, Huila, se ha hecho cada más evidente la carencia de la práctica reflexiva en los docentes, que es propia de un educador integral, la cual le brinda total autonomía y estructura y que consiste en que el docente adquiera un papel mucho más activo dentro de su práctica, en el que se apropie y concientice de los procesos que ejecuta en torno a las acciones constitutivas de la planeación, la intervención y la evaluación pedagógica.

En concreto, las planeaciones se encuentran descontextualizadas, alejadas de los objetivos de aprendizaje y las necesidades educativas de los estudiantes, aisladas totalmente de la concreción curricular, lo que se evidencia en el hecho de que el proceso de planeación de las prácticas de enseñanza no están integradas con la normatividad que en torno a los objetivos, planes de estudio, criterios, metodologías, recursos y evaluaciones, entre otros elementos, han

decretado entidades reguladoras a nivel nacional como el Ministerio de Educación, así como tampoco están conexas al Proyecto Educativo Institucional (PEI), al Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y al Plan de Gestión (PG) y a criterios previamente establecidos por el mismo docente a partir de los hallazgos obtenidos mediante sus observaciones en el aula de clases. Otro elemento presente en los modos en que se lleva a cabo la planeación en la Institución está relacionado con las estrategias didácticas, que, por cierto, se encuentran limitadas a los textos guías, cerrándose a la posibilidad de llevar a cabo planeaciones que se apoyen en proyectos de aula y/o secuencias de didácticas, cuya trascendencia se debe, entre otras cosas a que le permiten al estudiante ser constructor de su propio conocimiento y aprender para la vida.

En lo referente a la acción constitutiva de la intervención, la práctica de enseñanza responde al Modelo Pedagógico Escuela Nueva, que si bien, le atribuye al estudiante un rol central dentro de su propio proceso de aprendizaje, está orientada hacia la enseñanza por unidades y carece del control, preparación y estructuración adecuada. Por otra parte, es una práctica de enseñanza indirectamente excluyente, teniendo en cuenta que no se evidencia un verdadero interés de los docentes por responder óptima y adecuadamente a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es más, se evidencia que las intervenciones pedagógicas que son ejecutadas están dirigidas hacia una comunidad estudiantil homogénea que realmente posee diferentes intereses, necesidades y estilos de aprendizaje, generando de esta manera un impacto negativo en la comunicación en el aula de clases.

En lo respectivo a la evaluación, debe tenerse en cuenta que esta se desarrolla desde medios exclusivamente visuales, orales y escritos, cuyo insumo es básicamente el registro del

docente en el que el proceso de aprendizaje del estudiante es valorado de manera sumativa y no procesual como es debido, generando así enormes vacíos alrededor de la autoevaluación y heteroevaluación que son imprescindibles al momento de evaluar al estudiante.

Lo anterior se refleja claramente en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, cuya práctica de enseñanza ha estado dirigida prioritariamente hacia el dominio lector, dejando en evidencia grandes vacíos en la comprensión lectora que es la meta final de la competencia comunicativa lectora. Además de lo dicho, las acciones de enseñanza se focalizaban en los procesos de comprensión literal e inferencial, sin llegar a desarrollar los niveles crítico e intertextual que son preponderantes en esta competencia comunicativa y que son la base de otras competencias como la escrita. Y es que el alcance de todos y cada uno de estos niveles de lectura, siguiendo los postulados de Flores (2016), le abren al estudiante múltiples posibilidades de aprendizaje, incluso en áreas que inicialmente no se considerarían afines como las matemáticas. Es por lo que la enseñanza, adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa lectora se posiciona como uno de los aspectos más esenciales en la vida del ser humano, sobre el que se debe tener muy en cuenta, que es un proceso, que no se trata de brindar una lección hoy para que el estudiante aprenda inmediatamente. Es un proceso que se compone de fases. La primera es la decodificación a la que le sigue la comprensión. La primera, necesita de una especial atención al inicio de la vida escolar, una vez lograda de manera óptima, el estudiante está preparado para alcanzar la comprensión, que exige un proceso constante de lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente investigadora realiza un examen diagnóstico, mediante el cual aplicó una Prueba de Dominio Lector, tomada de la Fundación Educacional

Arauco (www.fundacionarauco.cl), con el propósito de determinar el nivel de dominio de la competencia lectora en términos de decodificación, de los estudiantes del grado segundo de la IE El Paraíso, para posteriormente centrarse en la enseñanza de la comprensión lectora. Los resultados de esta prueba generaron enormes preocupaciones para la docente, pues pudo evidenciar que los estudiantes no habían logrado el desarrollo esperado en cuanto al dominio lector. ([ver anexo C](#) y [anexo D](#)).

Esto arroja un condicionante: o el docente desarrolla la capacidad de adaptar los contenidos a los estilos y posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, o simplemente no serán aprendidos por el estudiante. En ello se revela la necesidad de transformar dichos contenidos, pues siguiendo a Chevallard (1998), “para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harían apto para ser enseñado” (s.p), que lo convierten en un contenido comprensible a los ojos de los estudiantes. Es decir que todo conocimiento erudito que se pretenda enseñar debe ser adaptado para lograr el conocimiento enseñado, que es le da lugar a la transposición didáctica, que a su vez acerca al docente a una verdadera práctica de enseñanza.

4.2 Pregunta de Investigación

Tomando como punto de referencia los aportes que una amplia gama de autores ha presentado alrededor del objeto de estudio, dentro de los que se destaca que la práctica de enseñanza es “un espacio de análisis, reflexión, experimentación y acercamiento a la investigación en el aula” (Sepúlveda, 2005, p.73); partiendo del método implementado, que en

este caso es Lesson Study y del propósito de la investigación, la docente investigadora se ha planteado la siguiente pregunta:

¿De qué manera se resignifican las prácticas de enseñanza de una docente de primaria para que se fortalezca la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa El Paraíso?

4.3 Objetivos de la Investigación

4.3.1 Objetivo General:

Comprender la práctica de enseñanza de una docente de primaria mediante un ejercicio de reflexión sobre las acciones constitutivas, para orientarlas a fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa El Paraíso.

4.3.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de primaria durante el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de Básica Primaria de la Institución Educativa El Paraíso.
- Identificar los aspectos más relevantes en la transformación de la práctica de enseñanza de la docente de Básica Primaria desde las acciones constitutivas de la planeación, la implementación y la evaluación.
- Describir la resignificación de la práctica de enseñanza de la docente del ciclo de primaria para fortalecer la competencia comunicativa lectora.

5. Descripción de la Investigación

Este capítulo está orientado a presentar la metodología implementada en el presente trabajo investigativo. Para ello se desarrolla a continuación el paradigma, el tipo de investigación, el modelo de investigación, el modelo de investigación, la metodología de la investigación, el objeto de estudio, la pregunta de investigación, los objetivos y las bases teóricas.

5.1 Paradigma Socio crítico

La presente investigación tiene como propósito fundamental la transformación de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en relación con la competencia comunicativa lectora. Es por ello que soporta sus acciones metodológicas en el paradigma socio crítico, focalizado este en la transformación de la realidad social. En relación con ello algunos autores han postulado la necesidad de que

Los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos [...] que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad. (Habermas, 1981; Vera, 2018, como se citó en Noriega & Pérez, 2021, p.8)

Es irrefutable la idea de que la realidad de un individuo o sociedad siempre ha de empañarse por situaciones negativas que no permiten al sujeto desarrollarse óptimamente en su ambiente. Y es allí donde la investigación educativa ha trabajado desde sus paradigmas más tradicionales en la solución de estos conflictos; lo que no se ha logrado del todo debido a que el

foco de estos paradigmas ha sido el mero análisis e interpretación de estas problemáticas, cuando lo fundamental es la acción, pues a través de ella se trazan nuevas y mejores rutas, y no solo observando. En esto radica la efectividad de implementar el paradigma socio crítico, que se caracteriza, según Freire y otros autores, “por desarrollar «sujetos» más que meros «objetos», posibilitando que los «oprimidos» puedan participar en la transformación socio-histórica de su sociedad”. (Freire, 1989; Melero, 2011; como se citó en Noriega & Pérez, p. 6)

De manera complementaria, Ortiz (s.f) , plantea que el paradigma socio crítico, “se caracteriza por su carácter emancipador, ya que llama a los sujetos a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad de la cual es miembro, y los cambios que él como parte de un grupo social puede generar” (p. 65) Dicho esto, mediante el paradigma socio crítico se tiene la posibilidad de mejorar las prácticas sociales y con ello la realidad de los individuos; y lo más importante, es que son los sujetos implicados quienes, mediante la observación en articulación con las nuevas acciones y reflexiones, adquiere la capacidad de reconstruir su realidad, convirtiéndola en algo mucho mejor.

5.2 Tipo de Investigación

Este estudio se orienta desde el enfoque cualitativo que, dadas sus características guarda una estrecha relación con la investigación descriptiva, cuyo propósito es dar cuenta de la caracterización de determinado fenómeno, a partir de la selección de algunas técnicas dentro de las que se destaca la observación. Uno de los elementos que dan cuenta de esta íntima relación es el hecho de que la investigación descriptiva, siendo de gran aplicación en entornos educativos, evita cualquier contacto con la manipulación de sus variables, centrándose en el exclusivo

análisis de los espacios en que la población a estudiar se desarrolla naturalmente. (Pievi & Bravin, 2009). Este es un planteamiento que se complementa en Blasco & Pérez (como se citó en Ruiz, 2011), quienes mencionan que la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”. (p.155). Otros soportan este enfoque desde una óptica hermenéutica, entendiéndola como aquella que,

Aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo de la vida.

(González, 2013, como se citó en Portilla et al, 2014, p.91)

Pero para que haya una comprensión real de las acciones del ser humano, es imperativa la integración de una serie de ciencias que, aunque diferentes, comparten un elemento, el interés por comprender al ser humano en algún ámbito de su vida. Es así como la psicología permite dimensionar al hombre desde sus procesos mentales y comportamentales y como las ciencias sociales se proponen comprenderlo desde una óptica mucho más colectiva, en donde el contexto tiene gran relevancia. Como es de notar, para cada dimensión de la vida del ser humano hay una disciplina, que responde a una serie de técnicas que permiten la resolución de problemas relacionados con su objeto de estudio. Pero cuando estas se articulan en una misma investigación, es posible abordar los fenómenos de manera más integral, eficaz y efectiva. Es por eso que en este tipo de investigación se refiere a los procesos investigativos como campos interdisciplinarios. En concordancia, Denzin & Lincoln (como se citó en Albert, 2007),

mencionan que la investigación cualitativa es “un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar”. (p.147)

Cabe aclarar que si bien, la investigación cualitativa se desarrolla desde múltiples disciplinas y métodos, algo que no varía es su alta capacidad de subjetividad y reflexión. Es más, para autores como Mata (2019), “la investigación cualitativa asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos” (s.p). Es decir que este enfoque se orienta en la observación como elemento fundamental para el análisis y la reflexión de las actitudes y acciones del sujeto investigado, brindando un alto valor semántico a la subjetividad, especialmente en entornos educativos donde los aspectos sociales tienen grandes implicaciones. Un válido argumento para ello es el planteado por Bravin (2009)

Los métodos cualitativos suelen resultar más apropiados para el campo educativo en general, según lo demuestra la práctica misma de la investigación, en tanto se proponen superar la dicotomía o tensión teoría-práctica, sirviendo esencialmente a objetivos transformadores de la realidad, a fin de modificar aspectos sustanciales como el proceso de producción y apropiación del conocimiento. (p.9)

En otras palabras, la pertinencia del enfoque cualitativo en estudios que como este están dirigidos a mejorar las prácticas de enseñanza, se debe a que fortalecen la relación entre la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza.

5.3 Modelo de Investigación

El presente estudio investigativo orienta su accionar hacia la exploración de la práctica de enseñanza, dado que, de su observación, interpretación, comprensión y análisis, depende que se

logre identificar sus fallas y debilidades, brindando así al docente la posibilidad de perfeccionarla. Y es que no se trata simplemente de indagar en una realidad educativa en particular, sino también de intervenir en dicha situación, aplicando técnicas y métodos que permitan la solución a problemas que en esta se hagan visibles. Es por eso que el presente trabajo se apoya en el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP), que es percibida por varios autores como una intensiva y experimental búsqueda que realizan los educadores, focalizada en el mejoramiento de su práctica de enseñanza a partir de procesos de acción y reflexión (Latorre, 2005). Cabe aclarar que estos procesos tienen su génesis en la interacción que en el entorno educativo desarrollan la investigación y la acción que, en conjunto, conducen a la formación del profesorado. (Lewin, como se citó en Latorre, 2005). En otras palabras, para que en contextos de enseñanza se lleve el debido proceso de reflexión, es indispensable iniciar una investigación que brinde respuestas al docente sobre qué acciones ejecutar en sus prácticas de enseñanza. En términos de Ebbutt (como se citó en Albert, 2007), “la investigación acción es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones”. (p.222). Un importante aporte con relación a este modelo, lo realiza Requena (2011) al mencionar que es un “enfoque metodológico que se centra en el encuentro y contacto directo con las personas, para lograr un cambio en una determinada situación”. (p.292). Y es que la Investigación Acción Participativa tiene su lugar en el momento en que el docente investigador centra su atención en las acciones tanto de sus estudiantes como en las propias, y de la interpretación y análisis que surja de estas, emerge la posibilidad de orientar, modificar y valorar cada acción en el aula de clase.

5.4 Metodología de Investigación

Esta investigación se desarrolla desde la metodología Lesson Study, que de acuerdo con Firman (2010, como se citó en Soto, Serván & Pérez, 2019), es una oportunidad con la que cuenta el docente, para mejorar su práctica de enseñanza por medio del trabajo colaborativo entre educadores. “Incorpora las narrativas de los profesionales y el conocimiento práctico que se pone en juego en el intercambio de experiencias sobre la práctica cotidiana como un discurso alternativo a las propuestas de reforma y mejora de arriba-abajo”. (p.42) En complemento, Soto & Pérez (s.f) la definen como

Un proceso de desarrollo profesional docente que los maestros [...] utilizan para mejorar su práctica educativa. Se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza centrados en el diseño de lo que ellos denominan el estudio de una lección. Envueltos en el estudio de sus lecciones estos profesionales diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los niños y las niñas que aprenden. (p.1)

En términos más sencillos, el método Lesson Study es una apuesta a la transformación de las prácticas educativas, que tiene como foco reunir a un grupo de expertos para que de manera articulada organicen los elementos y recursos que son necesarios en dichas prácticas, aportando experiencia y conocimientos científicos y pedagógicos unos a otros, con el objeto de diseñar, planear y ejecutar prácticas de enseñanza adecuadas y que cumplan con el ideal de una enseñanza de calidad, siempre bajo el marco de la reflexión pedagógica.

Bajo este panorama, la docente investigadora ha orientado su trabajo en siete fases. La primera gira en torno a la definición del problema a resolver. Aquí, un grupo de docentes se

reúnen para definir una serie de objetivos de enseñanza y aprendizaje que guiarán las fases a seguir, especialmente la segunda, en donde este equipo de docentes procede a diseñar y planear cooperativamente la lección a enseñar, la cual debe cumplir con los objetivos planteados inicialmente. Además de implementar dicha planeación, la tercera fase está orientada a su observación. Para ello, mientras uno de los docentes que integran el equipo de trabajo desarrolla la clase, los demás integrantes trabajan en la recolección de evidencias de aprendizaje del alumnado, lo cual será el insumo en la cuarta fase, que tiene como foco analizar y discutir las evidencias recolectadas, para así, en la quinta fase realizar la respectiva inspección de los recursos implementados. Aquí se replantea la lección, reemplazando materiales y actividades por otras que se consideren más pertinentes para con los objetivos. Una vez replanteada la lección tiene lugar la sexta fase, que consiste en la aplicación de la misma, con sus respectivas mejoras, para finalmente llegar a la séptima y última fase, que gira en torno a la evaluación de la lección. Este nuevo proceso valorativo tiene como foco determinar y reflexionar sobre la efectividad de las mejoras aplicadas a la planeación de la lección.

5.5 Objeto de Estudio

En repetidas ocasiones se ha mencionado dentro del presente estudio la fundamentalidad que en los procesos educativos tiene la investigación. En esa línea se ha citado una serie de autores que han coincidido en que parte del trabajo docente es indagar en las distintas problemáticas que se generan en las prácticas de enseñanza y en estudiar sus posibles causas, así como sus consecuencias, para llegar a una solución eficaz y efectiva. En palabras de Castellano & Yaya (2013), el docente es un investigador que “va más allá de las prácticas tradicionales para

diseñar y poner en marcha alternativas a partir de sus observaciones acerca de los estudiantes”.

(p.2) Este planteamiento tiene su fundamento en que el mundo está en constante cambio, y si hoy los estudiantes aprenden de una manera, es muy posible que en días futuros no lo hagan, porque el contexto, las herramientas y los estudiantes no serán los mismos. Por eso es vital que los docentes en su ejercicio mantengan viva su actitud de observadores, no sólo para determinar quién trabajó y quién no, quién se copió y quién no lo hizo; se trata de que el lente observador del docente enfoque su mirada en las actitudes, en las acciones, en las miradas y gestos de sus estudiantes, porque en ese tipo de elementos está la respuesta a la mayoría de las problemáticas que se generan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es así que mantener una posición observadora, analítica, crítica y reflexiva de cada evento sucedido en las prácticas de enseñanza es preponderante para su optimización.

Teniendo en cuenta estos principios, que como ya se mencionó, están apoyados en planteamientos de autores que han dedicado su vida al estudio de las prácticas de enseñanza, y a partir de los aportes proporcionados por la maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, la docente investigadora determinó iniciar un trabajo investigativo cuyo objeto de estudio fueran sus propias prácticas de enseñanza. Así llevando a cabo exhaustivos procesos de autoobservación, en donde herramientas tecnológicas como la cámara de video han sido su principal instrumento de recogida de información. A través de las grabaciones realizadas a sus propias clases, la docente ha tenido la oportunidad de observar desde una óptica exterior, su práctica de enseñanza en virtud de transformarla y evolucionarla, como propone en su artículo 20 la Ley General de Educación (Ley 115, como se citó en D'Olivares & Castebianco, 2019), en donde se hace énfasis en la importancia de “fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia

la práctica investigativa”. (p.9). Así mismo es la imagen que de la práctica de enseñanza presenta Latorre (2005), quien respecto a esta práctica expresa que “se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica”. (p.9). En esa medida, el rol docente en la actualidad ha superado el básico papel de enseñar, para desarrollarse desde una óptica más integral en la que la investigación es el eje fundamental, del que dependen cada una de sus acciones, por lo que adquiere relevancia la observación y la interpretación de datos de la información, que a esta le sigue.

5.7 Categorías de Análisis

El tratamiento de los datos arroja una particularidad en la investigación cualitativa, que consiste en la generación de categorías de análisis, comprendidas estas como un conjunto no muy amplio de conceptos, que guardan entre sí una estrecha relación y que son debidamente clasificados. Puntualmente, las categorías aluden a la estrategia que se implementa para “clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio”. (Romero, 2005, p.1).

Gomes (2003, como se citó en Romero, 2005), por su parte, comenta que este término en investigación es aplicado con el propósito de dar lugar a clasificaciones y que, en consecuencia, exige la agrupación de una serie de ideas y representaciones mentales que relacionadas, abarcan toda una investigación. Esto es, el problema que se estudia, los alcances que se propone y las limitaciones que se identifican, entre otros aspectos de la investigación, que como el marco

teórico y la revisión de antecedentes, son pieza clave, pues de este emergen los conceptos más importantes de la investigación, los cuales deben definirse de forma clara y precisa (Monje, 2011), para llegar a la mencionada categorización, que se caracteriza principalmente por definir los conceptos más elementales de la investigación a partir de la construcción del estado del arte y el marco teórico (Rivas 2015) y que definida por Cazau (2004), es “el proceso por el cual especificamos cuáles serán las categorías [...] que habrán de interesarnos”. (p.5).

Dicho proceso de categorización puede realizarse de manera deductiva o inductiva. La primera, conocida como a priori, se desarrolla desde el constructo teórico previamente establecido; y la segunda, también denominada a posteriori, se trabaja directamente desde el tratamiento de los datos. (Isaza, 2002, como se citó en Vergara, 2021). Es desde la primera que se elabora la categorización en el presente estudio, las cuáles guardan una íntima relación con el problema de estudio: la acción constitutiva de la planeación, la acción constitutiva de la implementación, la acción constitutiva de la evaluación y la competencia comunicativa lectora, presentadas en la tabla 2.

Tabla 2.

Categorías de Análisis

Objetivo de Investigación	Formulación de la pregunta problema	Objetivo general	Categorías a priorísticas
Práctica de Enseñanza	¿De qué manera se resignifican las prácticas de enseñanza desde las acciones constitutivas de planeación, implementación y la evaluación de los aprendizajes, para que se fortalezca la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa El Paraíso?	Resignificar la práctica de enseñanza de la docente investigadora mediante un ejercicio de reflexión sobre las acciones constitutivas, para orientarlas a fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la primaria de la Institución Educativa El Paraíso.	-Acción de la Planeación. -Acción de la Implementación. -Acción de la Evaluación. -Competencia Comunicativa Lectora.

Nota. En la tabla 2 se presenta se presentan las categorías apriorísticas del presente estudio. Fuente: Elaboración propia.

5.7.1. Planeación

La planeación que el docente elabora se convierte en una herramienta que guía y orienta sus esfuerzos disciplinares con un sentido pedagógico y didáctico para beneficio de los procesos

formativos de los estudiantes, entre otras cosas, porque le brinda al docente la posibilidad de pronosticar y prevenir futuras situaciones que dificulten, ralenticen u obstaculicen el óptimo desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Mediante la misma, el educador tiene mayor probabilidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje, pues una vez observado, comprendido y analizado el contexto en el que se desarrollan sus estudiantes, sus características y particularidades, sus necesidades educativas más elementales y sus gustos y afinidades, el docente adquiere total criterio para definir las estrategias y seleccionar las herramientas a implementar, con la seguridad que con su aplicación, realmente logrará mitigar el impacto de factores negativos y exacerbar los efectos de sucesos positivos , fortaleciendo el aprendizaje significativo en los estudiantes y garantizando mayores resultados en torno a la relación enseñanza aprendizaje. (Antonio et al., 2015)

En definitiva, lo que le permite a la planeación posicionarse como una de las acciones más imprescindibles e influyentes en la calidad de la práctica de enseñanza, es el carácter prospectivo del que se compone. Es más, Monroy (1998, como se citó en Antonio et al., 2015), afirma que analizar la manera en que el docente planea su práctica de enseñanza, brinda la oportunidad de comprender cómo el pensamiento crítico y reflexivo del docente se traslada de manera armoniosa al aula de clases, dejando óptimos resultados. Pues pensar su práctica de enseñanza, diseñarla, planearla y estudiarla una vez culminada, le brinda al docente un saber mucho más comprensible sobre las decisiones que debe tomar para materializar las metas de aprendizaje en sus estudiantes.

5.7.2. Implementación

Partiendo de la definición que al término implementación le atribuye el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, s.f.), el cual se sintetiza en la aplicación de métodos o estrategias previamente definidos y planeados, esta acción se concibe como una parte inseparable de la planeación, pues esta última no genera por sí misma un beneficio para los estudiantes, un aporte para sus procesos formativos; pero sí lo hace cuando es puesta en práctica, o como lo expresa Fernández (2020), cuando el docente ejecuta en el aula de clases las acciones que han sido planeadas con anterioridad, dentro de las que se destacan las exposiciones, las mesas redondas, los talleres colaborativos, las puestas en común explicaciones magistrales, etc. (Vergara, 2021)

Desde este panorama, la implementación es la acción que le da vida a la planeación, que le permite al docente mediante la introspección determinar la efectividad y eficacia del trabajo realizado en la acción que la antecede.

5.7.3. Evaluación

La evaluación favorece de manera racional, organizada y en proceso, la verificación del logro de los objetivos propuestos y el mejoramiento continuo de la práctica de enseñanza. En términos de Rosales (2014, como se citó en Fernández, 2020), “la evaluación facilita la tarea de identificar problemas, mostrar alternativas, detectar los obstáculos para superarlos, en definitiva, perfeccionar el proceso educativo” (p. 52); es decir que no solo permite valorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; sino también el nivel de efectividad de la práctica de enseñanza y el proceso de realimentación que el docente realiza de sus propias prácticas. En ello radica la

fundamentalidad de la evaluación, pues abre las puertas a una práctica de enseñanza que día día es transformada, evolucionada y mejorada a partir de las fallas en la que incurra su reflexión y perfeccionamiento.

5.7.4. Competencia Comunicativa Lectora

Reanudando el párrafo introductorio de este apartado, parte de los objetivos planteados en esta investigación es fortalecer la Competencia Comunicativa Lectora en la población objeto, lo que la posiciona como una última categoría apriorística de estudio a desarrollar, y más aún si se tiene en cuenta que hace parte de uno de los aprendizajes más elementales para el ser humano. Para una mayor comprensión del concepto de esta categoría y de sus implicaciones en el contexto que a este estudio ocupa, a continuación, se delimitará en sus tres componentes.

En primera instancia, se desarrollará el término competencia desde la percepción de Perrenoud (2008, como se citó en López, 2016), quien la concibe como “una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer”. (p. 314). Esto explica por qué para algunos autores las competencias se relacionan con las habilidades, pues de acuerdo con Navarro & Ortiz (2010), estas últimas, como las competencias, representan una serie de acciones y procedimientos que cada persona ejecuta y que con el paso del tiempo logra dominar. Como es de notar son variados los tipos de competencia, pero es en la competencia comunicativa que se focaliza esta base teórica. Así que, para una mayor comprensión de su concepto, se parte del entendimiento de comunicación como “un intercambio de mensajes que tienen significado y

están destinados a facilitar la vida en comunidad” (Layon & Macías, 2003, p.16),

complementando así a Noam Chomsky, quien se refiere a la misma como

Aquella capacidad innata que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua y así producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevas [...] todo sujeto adulto hablando una lengua dada, es en todo momento capaz de emitir espontáneamente o de percibir y de comprender un número definido de frases.

(Chomsky, como se citó en Layon & Macías, 2003, p.18)

Bajo este panorama, la competencia comunicativa es la habilidad que de manera connatural adquieren los individuos, y que les permite una comunicación entre pares facilitando de tal modo su existencia. Al respecto, Navarro & Ortiz (2010), explican que desarrollar una competencia comunicativa con todas sus implicaciones, es manifestarse libre e independientemente como un acto de interacción social, en donde no solo se producen diferentes tipos de texto (oral y escrito); sino que se comprenden e interpretan. Justamente, a la acción de comprender los textos que surgen en diferentes contextos comunicativos se le denomina competencia comunicativa lectora.

Profundizando al respecto, es fácil encontrarse con autores como Diez (2017, como se citó en Romo, 2019), quien alude a la competencia lectora como una integración de conocimientos y habilidades cuya aplicación permite la comprensión de determinado texto. Este planteamiento se complementa con el de varios autores que afirman que la competencia comunicativa lectora es la habilidad de comprender, analizar y generar reflexión sobre un texto, en aras a alcanzar metas y conocimientos personales, que le permitirán hacerse partícipes de la sociedad, pero personales al fin de cuentas. (La Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos [OCDE], como se citó en Solé, 2012, p.49) En este punto, y a partir de lo mencionado anteriormente, se hace fundamental aclarar que, aunque se trata de elementos afines, comprensión lectora y competencia comunicativa lectora no son lo mismo; sin embargo, en muchos casos estos elementos se perciben como sinónimos.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. [...] La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. (Jiménez, 2014, como se citó en Romo, 2019, p.170)

En términos más sencillos, la comprensión lectora es una parte de un elemento mucho más grande, este es la competencia comunicativa lectora, que es más cercana a un concepto generalizado, el de una sociedad; mientras que la primera responde a las necesidades y requerimientos de las personas a nivel individual. Así, competencia comunicativa lectora se refiere al conjunto de habilidades que desarrollan los individuos en una sociedad y que los hacen participantes de su propio contexto, mediante la interpretación, análisis y reflexión de distintos textos.

6. Ciclos de Reflexión

Este capítulo está orientado a detallar las acciones de planeación, implementación y valoración que fueron realizadas por la docente investigadora en la población en estudio, en aras a transformar su práctica de enseñanza mediante los ciclos de reflexión propuestos en la metodología Lesson Study.

Allí la reflexión desempeña un rol imprescindible, y un sólido argumento de ello se encuentra en Richards & Lockhart (2007, como se citó en González, Marín & Caro, 2018), quienes explican que “si los profesores están activamente envueltos en reflexionar sobre qué está pasando en sus propias clases, ellos estarán en posición de descubrir si hay una brecha o falencia entre lo que enseñan y lo que aprenden sus alumnos”. (p.223). Así, cuando el educador asume su práctica de enseñanza en un proceso de observación constante que le permite reflexionar sobre la misma, no solo tendrán la oportunidad de hallar posibles errores que comprometen y afectan el aprendizaje de sus estudiantes; también hallarán importantes alternativas de solución (González et al., 2018). Así de fundamental es la práctica de la reflexión en el proceso formativo.

La reflexión propicia al docente grandes posibilidades de potencializar sus capacidades como orientador, brindándole los medios para resolver cualquier conflicto o inconveniente que surja en el aula de clases en torno al aprendizaje de sus estudiantes, por eso, la reflexión es una práctica de la que no se debe prescindir como docente.

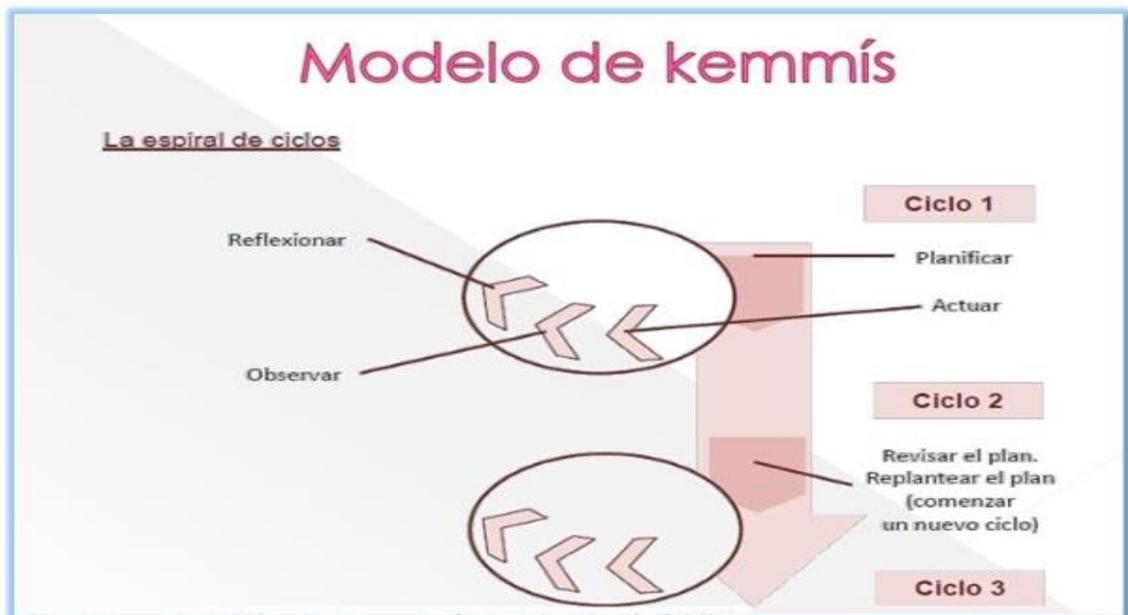
6.1. ¿Qué son los ciclos de reflexión?

Tomando como punto de referencia que la concepción de que la Investigación Acción en la que se suscribe el presente estudio investigativo, se desarrolla a partir de cuatro importantes

elementos que son el conocimiento, la intervención, la optimización y el trabajo colaborativo entre docentes mediante la reflexión, es fundamental indagar acerca de los ciclos que conforman dicho proceso reflexivo (Colmenares & Piero, 2008), y que posibilitan mejoras en materia de calidad educativa. Estos ciclos son una serie de pasos y/o procedimientos que el docente investigador lleva a cabo dentro y fuera del aula de clases, según sea la naturaleza de cada uno, y se centran básicamente en planificar, actuar, observar y reflexionar, como se ilustra en la figura 5.

Figura 5.

Modelo de Kemmis



Nota. En esta figura se ilustran los ciclos de reflexión descritos por Kemmis (1988, como se citó en Latorre, 2005). Tomado de <https://sites.google.com/site/investigacionlorena/unidad-3>.

En este orden de ideas, la docente investigadora desarrolla su práctica de enseñanza a partir de seis fases o procesos, cada uno, según Kemmis (1988, como se citó en Latorre, 2005),

“implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción”. (p.35) En otras palabras, los ciclos de reflexión investigativa en el aula deben su fundamentalidad, entre otras cosas, a que funcionan como un lente que le permite al docente visibilizar sus acciones pedagógicas y sus consecuentes efectos en el pasado y presente, así como los resultados de estas a futuro, siempre llevando a la reflexión en virtud de mejoras.

La recogida de datos constituye un momento importante dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción. Para la elaboración del archivo de datos y evidencias de la presente investigación se utilizaron las técnicas de recogida de la información propios de la investigación-acción los cuales se comprenden de los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que la docente investigadora utilizó para la recogida de la información y los cuales se presentan en la siguiente gráfica:

Figura 6

Técnicas de Recolección de la Información



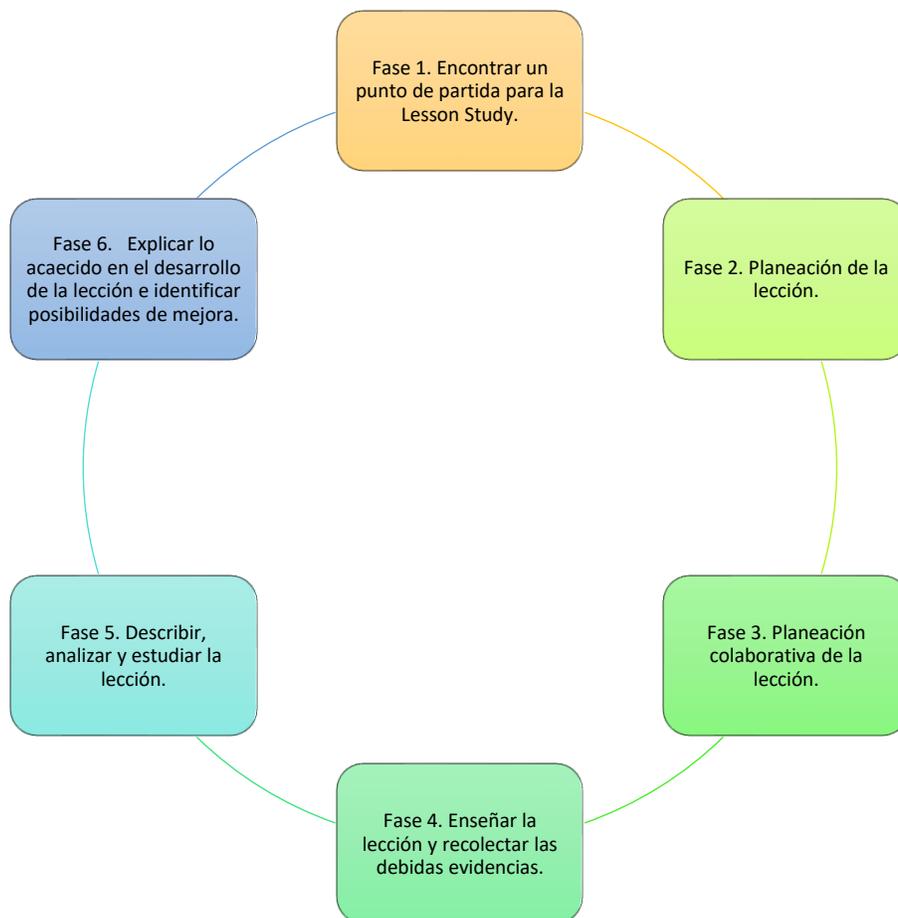
Nota. En la figura anterior se presentan las técnicas implementadas para recolectar la información en el presente estudio.

Las técnicas que se presentan en la figura 6 se fueron aplicando a medida que se fue avanzando en la realización de los ciclos de reflexión. Así pues, en la planeación se implementaron los conceptos estructurantes, las rejillas de planeación, la matriz de coherencia, el ejercicio de descenso, las grabaciones de las reuniones con el grupo Lesson Study y los formatos; en la implementación, se aplicó la narrativa profesional, el diario de campo, la grabación de audios, fotografías, material y producciones elaboradas por los estudiantes y todo tipo de evidencias; en la evaluación, los instrumentos implementados fueron las rejillas, la narrativa profesional, los instrumentos de evaluación, las rubricas y la matriz DOFA; y finalmente, en la reflexión, los instrumentos aplicados fueron la narrativa profesional, la escalera de retroalimentación, grabaciones de sesiones con el grupo Lesson Study y el análisis didáctico.

Bajo este panorama, en el trabajo de campo se siguieron algunas fases propuestas por Pérez y Soto (2011), en el marco de la metodología de la LS, como proceso de investigación acción, representadas en la figura 7.

Figura 7

Ruta metodológica de la LS



Nota. En la presente figura se detalla cada uno de los ciclos de reflexión, implementados por la docente investigadora en su práctica de enseñanza. Fuente: Elaboración propia a partir de Soto & Pérez (s.f).

A partir de la figura anterior, es válido afirmar que cada momento de la reflexión representa un complejo conjunto de acciones que se van desarrollando en la práctica de enseñanza de manera circular. Se parte de un ciclo y/o ejercicio de reflexión preliminar, a partir del cual emergen los ciclos siguientes. Cabe aclarar que a medida que se va avanzando en cada ciclo, el docente va aplicando nuevas mejoras, evaluándolas y reflexionándolas.

6.2. Ciclo Preliminar

En el primer semestre de la Maestría en Pedagogía, desde el seminario de investigación I, se inicia el proceso de reflexión de la docente investigadora. A este proceso lo llamaremos ciclo de reflexión preliminar. A partir de una serie de preguntas orientadoras, que en el momento se las generó la docente titular del seminario Lida Alexandra Isaza, le llevaron a cuestionarse sobre su propia práctica de enseñanza y valorar su accionar como profesional enseñante. Las respuestas a estos cuestionamientos se detallan a continuación.

6.2.1 ¿Quién es?

La docente investigadora es DIANA ISABEL LISCANO SÁNCHEZ, nacida en el municipio de Algeciras, Huila. Actualmente se desempeña como docente de primaria en la IE El Paraíso del mismo municipio de donde es oriunda. Es una persona inquieta por el conocimiento, le gusta estar a la vanguardia, pues esto le permite perfeccionarse tanto en lo personal como profesional. Es líder, sindicalista, defensora e impulsora de los derechos Humanos, no tolera las injusticias tanto en seres humanos como también con los animales y el medio ambiente.

6.2.2 ¿Cuál es su formación de base?

Su formación base viene desde la casa. Creció en una familia de principios y valores cristianos. Estudió su primaria en una escuela unitaria, donde se destacó por ser buena con los números y la oratoria. La formación básica secundaria la llevó a cabo en un colegio de Post Primaria rural. Por cuestiones de la violencia, sus padres la trasladaron a la ciudad de Neiva para que terminara la Media Vocacional, en el Colegio Departamental Femenino, ahora Institución Educativa Tierra de Promisión. Su profesor de Lenguaje (hoy lo recuerda con mucho aprecio, Libardo Q. P. D.) le fue inclinando el gusto por las letras y la literatura. Desde un comienzo identificó en ella potencialidades como el manejo de la oratoria, el dominio de grupo, el goce por la escritura y la lectura. En el año 2000 inició su formación profesional en educación en la universidad Surcolombiana. En el año 2006 se graduó como licenciada en educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Los procesos de formación inicial y continua, que ha permeado la práctica de la docente, le han permitido actualizarse y perfeccionarse como profesional de la educación.

6.2.3 ¿Qué es Ser Profesor?

Es una persona que se ha formado epistemológica y pedagógicamente para enseñar. Es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica porque reflexiona sobre la misma y le aporta elementos de mejora. (TEJADA; 1995:26). Tiene una responsabilidad y un compromiso social que lo hace inherente a la profesión de ser docente.

6.2.4 ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional y los hitos más relevantes de su práctica?

Su trayectoria docente empezó en el año 2006 en la IE San Roque del municipio de Oporapa a 6 horas de la capital del Huila. Recién graduada emprendió viaje para empezar a sumar experiencia a su profesión. Tuvo un primer reto personal y profesional, orientar procesos de enseñanza en los grupos de básica secundaria y Media de áreas y asignaturas que no eran de su especialidad, por lo tanto, asumiendo su responsabilidad, se especializó, primero en el dominio de los contenidos propios de cada disciplina, para luego, construir conocimientos y favorecer los procesos de enseñanza de sus estudiantes. En el año 2007, después de haber superado el concurso Docente, fue nombrada en la IE Ricabrisa del municipio de Tarqui Huila, como docente del área de Lenguaje. Fue una experiencia muy enriquecedora, pues allí sólo tenía que orientar la asignatura de Lengua Castellana, en los grados de la Básica secundaria, esto me permitió enriquecer procesos y habilidades propias del Lenguaje a través del trabajo por Proyectos. Algo significativo que recuerdo es que los niños y jóvenes de esa comunidad eran muy tímidos, les costaba comunicar sus ideas por sus inseguridades, así que quise aportar a la solución de este problema a través del arte. Con todos los estudiantes de grado sexto a noveno, construyó un proyecto de pedagógico para trabajar la oralidad, partiendo del uso del teatro de títeres bajo un titiritero. El propósito era que los estudiantes perdieran el miedo a dirigirse a un público, aprendieran a escuchar y ser escuchados, a jugar con la voz en diferentes escenarios. Tuvo el apoyo de toda la comunidad educativa, pues esta iniciativa les permitió llegar a todas las sedes de la institución, compartiendo espacios de aprendizaje y recreación. En el 2008 por concurso de Méritos pasó a la Institución educativa El Paraíso, del municipio de Algeciras, de

donde es oriunda. Lleva 12 años como docente en esta institución en la Sede Principal, Primaria, mientras muchos de sus compañeros han ido y venido entre provisionales y nombrados ella sigue allí contribuyendo a la formación integral de niñas y niños de la comunidad Educativa El Paraíso. Lo más relevante que ha vivido en esta institución es su transformación de la práctica de enseñanza a través de formaciones disciplinares, didácticas y pedagógicas con el plus de su experiencia de más de 14 años como profesional de la enseñanza.

6.2.5 ¿Qué enseña?

Enseña a aprender a aprender. En el mundo cambiante en el que nos encontramos, no podemos seguir enseñándole a los estudiantes de forma repetitiva y rutinaria, tenemos que enseñarles habilidades que le permitan tomar conciencia de las necesidades y de los procesos de su propio aprendizaje, tomando retos, superando obstáculos, desarrollando competencias cognitivas, metacognitivas, metalingüísticas y asumiendo un compromiso en la construcción de su propio conocimiento.

6.2.6 ¿Cómo se enseña?

Toda práctica de enseñanza debe estar enmarcada dentro de unos principios epistemológicos y pedagógicos de un enfoque y un modelo pedagógico. Para el caso de la docente investigadora su práctica de enseñanza se enmarca en el enfoque Humanístico y el modelo pedagógico Escuela nueva, en el cual el estudiante es visto como el centro del proceso educativo y como agente activo de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva el ámbito conceptual se orienta desde las Guías de Interaprendizaje o las adaptaciones de guías; el fomento

de los procesos democráticos, de participación se fortalecen con el uso de la estrategia pedagógica del gobierno Estudiantil; la formación en valores, las habilidades comunicativas, se fomentan con la dinamización de los instrumentos de Aula.

6.2.7 ¿Para qué enseña?

Para que el estudiante adquiera unas competencias y habilidades en los diferentes procesos de aprendizaje de manera que le permita ser agente activo y transformador de sus propias realidades.

6.2.8 ¿Qué evalúo?

Evalúo el progreso que mis estudiantes van teniendo a lo largo de los procesos de aprendizaje. En ese sentido la evaluación es permanente y se valora al ser integral.

6.2.9 ¿Cómo evalúo? ¿Para qué evalúo?

Teniendo en cuenta los lineamientos del decreto 1290 de 2002 y el SIEE de la IE, este último enmarcado con los lineamientos evaluativos que se tienen en el modelo escuela nueva los cuales, a través de una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación me permite valorar integralmente al estudiante.

Evalúo para saber que están aprendiendo mis estudiantes y cómo lo están haciendo.

6.2.10 *¿Cuál es la estructura de mi clase?*

Mi clase se enmarca en la estructura metodológica de Escuela nueva, en su secuencia son:

Actividad básica: es el primer momento de exploración, de identificación de los conocimientos previos.

Cuento pedagógico: es el segundo momento de la clase, en el cual, a través de un cuento, una lectura, unos conceptos, el estudiante adquiere nuevos conocimientos técnicos y científicos que luego va a asimilar, utilizar, comprobar y aplicar en el desarrollo de otras situaciones.

Actividad Práctica: es el tercer momento de la clase, a través de situaciones problemas del entorno y actividades investigativas el estudiante aplica los conocimientos recientemente adquiridos para solucionar las situaciones problemas que se le han presentado.

Actividad de ejercitación: Es el último momento de la clase, en el cual el estudiante aplica lo aprendido en su contexto.

6.2.11 *¿Qué aspecto o problema me gustaría trabajar para Investigación en la Maestría en Pedagogía?*

A lo largo de su desempeño docente en el ciclo de primaria, la docente investigadora, ha sido afortunada en recibir formaciones virtuales y presenciales de la implementación del modelo pedagógico Escuela Nueva en Instituciones Rurales. Su quehacer en el aula está permeado por muchas estrategias metodológicas y pedagógicas propias del modelo, es así como su salón de

clase está ambientado con los instrumentos de aula, los cuales son dinamizados con prácticas de enseñanza específicas, la estrategia del gobierno estudiantil para generar procesos de participación es liderada por el grado quinto con orientación de la directora de grado, en este caso, la docente en mención. Propicia ambientes de familiaridad entre comunidad y escuela a través de los diferentes eventos, acciones y actividades que se desarrollan dentro y fuera de la institución; implementa la evaluación formativa a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. en lo que se refiere a la implementación de las cartillas de Escuela Nueva, no las ha utilizado secuencialmente, en lo referente a las guías de interaprendizaje, aun cuando mis clases se enmarcan en esta estructura, continuamente debo hacer adaptaciones a temas específicos o elaborar nuevas guías ya que no les encuentra la pertinencia para el contexto de sus estudiantes. Por tal razón, a la docente, le gustaría trabajar para la investigación, en la pertinencia de las guías de Interaprendizaje del área de Lenguaje para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de primaria.

6.3. Ciclo I. Acercamiento a la Lesson Study

El modelo Lesson Study sitúa en el centro de su metodología el desarrollo profesional de los docentes al organizar procesos de enseñanza y aprendizaje donde se enfatizan objetivos educativos reales y desafiantes, se focaliza el análisis de la enseñanza en áreas concretas y se generan oportunidades para que los docentes vean los efectos de su trabajo sobre los estudiantes (Kotelawala, 2012).

En el presente ciclo presentamos la descripción de las fases 1 y 2 de una Lesson Study en el ámbito de la educación básica primaria y básica secundaria de tres instituciones Educativas oficiales rurales, situadas en el departamento del Huila. Para el nivel de primaria se escogieron los grados quintos de las Instituciones Educativas El Paraíso, sede Principal, del municipio de Algeciras y La Asunción, sede Cucharito, del municipio de Tello. En el ciclo de secundaria se seleccionó el grado sexto de la Institución Educativa San Roque, sede Principal, del municipio de Oporapa.

6.3.1. Fase 1. Encontrar un Punto de Partida para la Lesson Sstudy

La enseñanza del aprendizaje tiene muchos factores que hay que tener previstos, uno de éstos es la forma como comunica el docente los conceptos y la otra, las directrices que da para realizar la enseñanza. Teniendo en cuenta que los docentes utilizan la expresión oral en la mayoría de las actividades programadas en su práctica de enseñanza, se hace necesario entender y saber cómo es el proceso de comprensión oral por parte de los estudiantes en su aprendizaje, de cómo ellos realicen la asimilación de los nuevos conceptos y la formación o estructuración del pensamiento, además de cómo lo comunican a otros. Desde la experiencia en el aula se evidencia la poca participación, la dificultad en estructurar y expresar sus pensamientos, el callar por falta de comprensión, entre otras actuaciones que hacen que sea difícil identificar si se está realizando una buena comprensión oral por parte del estudiante.

Como grupo, se eligió la comprensión oral como foco de investigación, ya que ésta es transversal a todas las áreas del conocimiento y como dimensión de la competencia de comunicación lingüística tiene entre sus objetivos que los estudiantes extraigan información de los

textos orales como las ideas principales (macroestructura), las ideas secundarias (microestructuras) y algunos elementos específicos como hechos, opiniones, problemas o soluciones enunciados por el emisor. A esto se añade la comprensión de la estructura que se emplea para organizar diversos textos orales como las exposiciones, las instrucciones, las entrevistas, los testimonios, las obras de teatro o las películas, y la interpretación de la intención comunicativa que tiene el emisor de un discurso (narrar, describir, explicar, informar, persuadir, etc.). Todo esto en conjunto promueve que los estudiantes puedan determinar quién es el emisor de un texto oral, qué quiere lograr en el receptor y qué recursos emplea para hacerlo.

Revisando los estándares básicos de competencia de lenguaje en el grado quinto, podemos ubicar la comprensión oral en el factor de la ética de la comunicación, en el cual se expresa: conocer y analizar los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de los interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos y en los sub-procesos: Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contexto; identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación; tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. Además, está en relación con los DBA 5 y 7, en los que se lee respectivamente: Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita; construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, los posibles interlocutores, las líneas temáticas y al propósito comunicativo.

El área de ciencias naturales y educación ambiental, brinda la posibilidad de asombrarse, observar y analizar los fenómenos naturales acontecidos a su alrededor o en su propia existencia, que lleva a realizar preguntas, realizar explicaciones de lo observado, y de otras estructuras del pensamiento, lo cual está relacionado con la sustentación, el debate, argumentación a otros y sus posturas o pensamientos, con lo cual la comprensión oral juega un papel importante en este desarrollo y para los grados sexto y séptimo se relaciona con el enunciado indicador del estándar “desarrollo compromisos personales y sociales” y con los sub procesos como: escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos; reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros y compañeras ante la información que presento y reconozco los aportes de conocimientos diferentes al científico.

Además, se relacionan con los derechos básicos de aprendizaje (DBA) “4. Comprende algunas de las funciones básicas de la célula (transporte de membrana, obtención de energía y división celular) a partir del análisis de su estructura”, que se busca evidenciar que el estudiante: explica el rol de la membrana plasmática en el mantenimiento del equilibrio interno de la célula, y describe la interacción del agua y las partículas (ósmosis y difusión) que entran y salen de la célula mediante el uso de modelos.

Los objetivos que se plantearon corresponden al desarrollo de la comprensión oral en diferentes niveles, grados y áreas del conocimiento. Estos se plantearon de la siguiente manera:

Objetivo General

Generar espacios, actividades, recursos para el fortalecimiento de la comprensión oral en los estudiantes de primaria de la IE El Paraíso.

Objetivos Específicos:

- Reconocer el grado de comprensión oral de los estudiantes ante el abordaje o estudio de los textos orales.
- Evidenciar las ideas primarias y secundarias de los textos orales por parte de los estudiantes.
- Reconocer la actitud de escucha y de respeto ante el texto oral o discurso de los otros.
- Plantear preguntas en contextos orales formales e informales que le permitan aclarar la comprensión de lo dicho por otros.
- Reconocer el propósito comunicativo que tiene el emisor de un discurso, narrar, describir, explicar, informar, persuadir, etc.

6.3.2 Fase 2: Planeación de la Lección

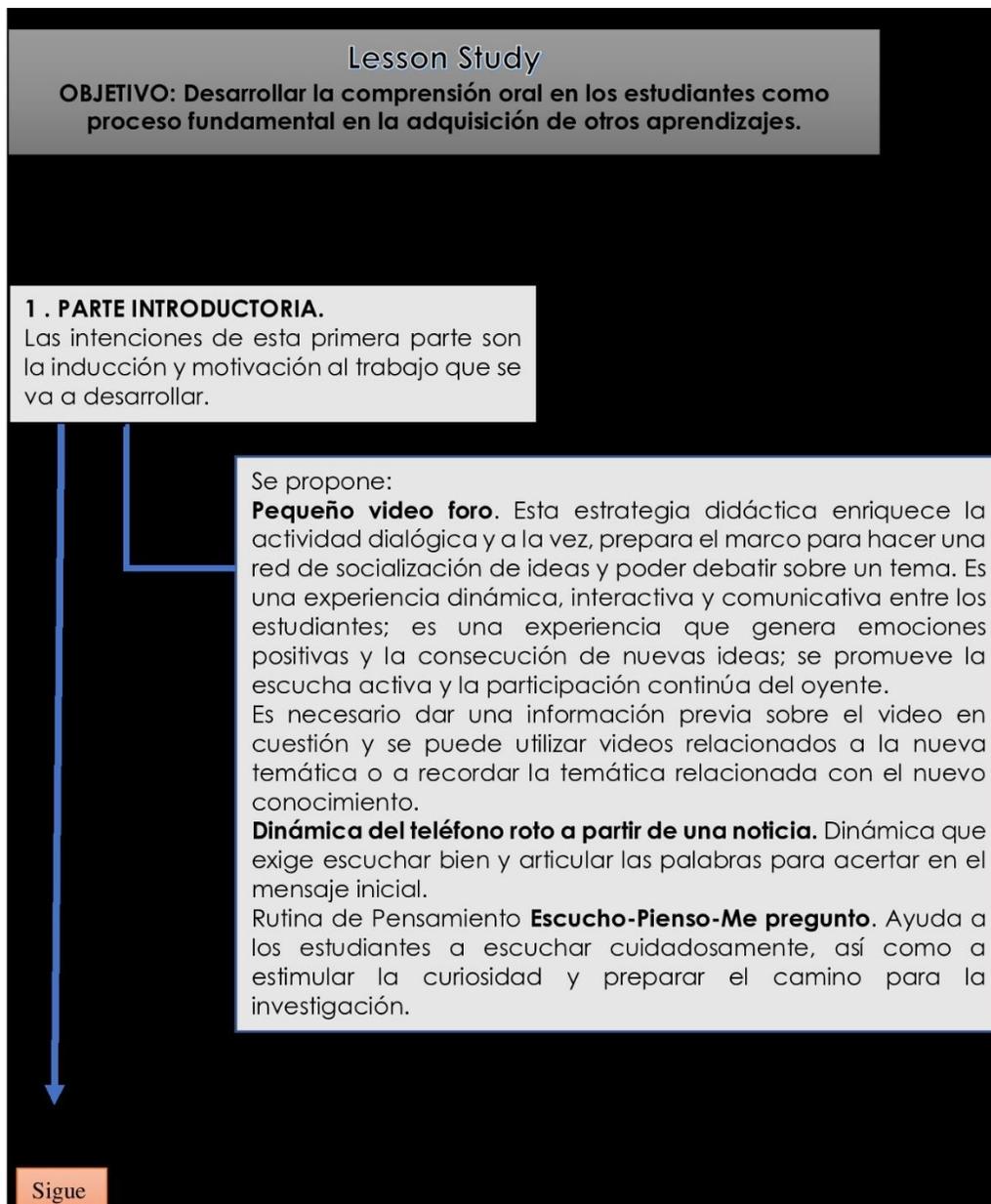
El grupo Lesson se reúne y cada integrante realiza un rastreo documental del foco desde su disciplina y se comparte las diferentes propuestas de abordaje (secuencia de actividades a desarrollar con los estudiantes). A partir de ellas se diseña un bosquejo general para el desarrollo de la Lesson Study a nivel grupal, el cual se presenta en la figura 8.

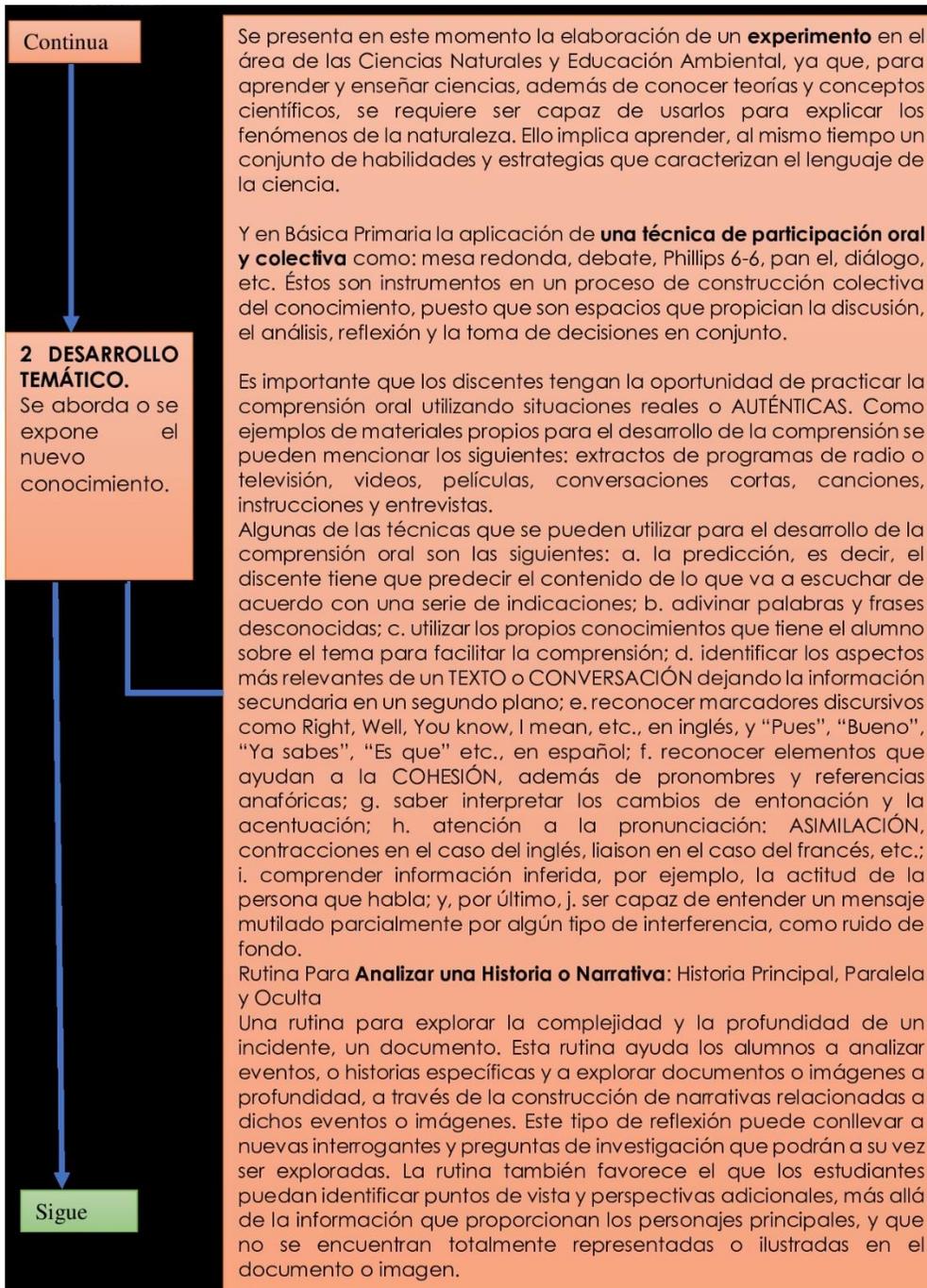
Bosquejo General para el Desarrollo de la Lesson Study . .

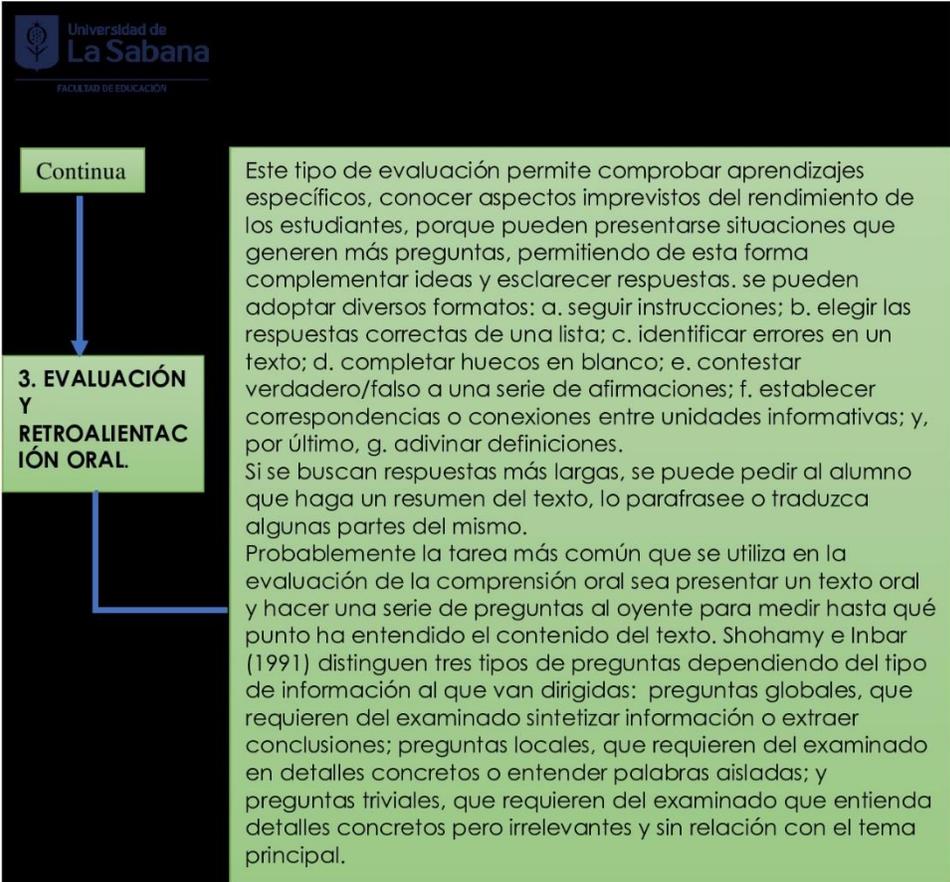
. .

Figura 8

Bosquejo General para el Desarrollo de la Lesson Study







Universidad de
La Sabana
 FACULTAD DE EDUCACIÓN

Continua

3. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN ORAL.

Este tipo de evaluación permite comprobar aprendizajes específicos, conocer aspectos imprevistos del rendimiento de los estudiantes, porque pueden presentarse situaciones que generen más preguntas, permitiendo de esta forma complementar ideas y esclarecer respuestas. se pueden adoptar diversos formatos: a. seguir instrucciones; b. elegir las respuestas correctas de una lista; c. identificar errores en un texto; d. completar huecos en blanco; e. contestar verdadero/falso a una serie de afirmaciones; f. establecer correspondencias o conexiones entre unidades informativas; y, por último, g. adivinar definiciones. Si se buscan respuestas más largas, se puede pedir al alumno que haga un resumen del texto, lo parafrasee o traduzca algunas partes del mismo. Probablemente la tarea más común que se utiliza en la evaluación de la comprensión oral sea presentar un texto oral y hacer una serie de preguntas al oyente para medir hasta qué punto ha entendido el contenido del texto. Shohamy e Inbar (1991) distinguen tres tipos de preguntas dependiendo del tipo de información al que van dirigidas: preguntas globales, que requieren del examinado sintetizar información o extraer conclusiones; preguntas locales, que requieren del examinado en detalles concretos o entender palabras aisladas; y preguntas triviales, que requieren del examinado que entienda detalles concretos pero irrelevantes y sin relación con el tema principal.

Nota. En la figura anterior se esboza de manera general cómo se desarrolla la LS. Fuente: Elaboración grupal Lesson Study.

Dentro de la fase 2, se desarrolló un segundo momento, el cual consistió en presentar una planeación detallada de la Lesson proyectada a implementar con sus estudiantes, teniendo en cuenta el contexto particular del docente y de conformidad con el foco que establecieron como grupo.

Para este primer ejercicio la docente investigadora planeó la secuencia didáctica “CONOZCAMOS CÓMO FUNCIONA LA RADIO” desde el enfoque metodológico Escuela nueva, ya que es el modelo que fundamenta el accionar pedagógico institucional. Además, tuvo en cuenta los referentes de calidad educativa que emanan del MEN, como los Estándares de

Competencias, los DBA, las Mallas de Aprendizaje y los indicadores de desempeño propios del área. La secuencia fue estructurada en cuatro momentos, cada uno se detalla a continuación.

[\(Ver anexo E\)](#)

Un primer Momento de exploración que corresponde a la actividad Básica en Escuela Nueva, a través de actividades de interacción dialógica se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje, reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar.

Un segundo Momento de Estructuración que corresponde al cuento pedagógico. A partir de fragmentos de programas de varias emisoras radiales, presenta el tema y realiza la conceptualización, utilizando el feedback potencia el pensamiento crítico del estudiante y el afianzamiento de conocimientos, actitudes y valores, en forma lúdica.

Un tercer Momento de práctica, o actividad práctica mediante. La docente adopta técnicas de participación colectivas que favorecen el debate y el intercambio de puntos de vista, le permite al estudiante hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, favorecer los procedimientos científicos y estimular el trabajo en equipo.

Un cuarto Momento de transferencia o actividad de ejercitación, mediante la técnica del dialogo se extraen ideas clave para transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el objetivo de aprendizaje.

Para el seguimiento y valoración de los aprendizajes se tuvo en cuenta los criterios de evaluación estipulados en el SIEE institucional los cuales fueron los siguientes:

- ✓ Trabajo en equipo: cooperativo y colaborativo
- ✓ Participación grupal e individual.
- ✓ Expresión oral
- ✓ Estructuración del discurso
- ✓ Intervenciones
- ✓ Escucha activa
- ✓ Participación en clase
- ✓ Resúmenes
- ✓ Generador de preguntas

Esta planeación es presentada en el formato y con la estructura utilizada por la docente, sin ninguna modificación o cambio, pues no fue sometida a una valoración por parte de los compañeros de Lesson.

Siguiendo con la fase 2, se desarrolló un último momento que consistía en diseñar y describir el proceso y el tipo de evidencias que se iban a recoger durante la intervención en aula.

En el primer ciclo de observación se selecciona un grupo de cinco estudiantes de la institución educativa la Asunción sede rural Cucharito grado quinto, niños con edades de 10 a 12 años, los que presentan poca participación, dificultad en expresión y aislamiento. La observación que se llevará a cabo es una observación directa, participativa, estructurante, de campo y realizada en equipo, para lo cual se realizara una grabación de la práctica de enseñanza y el registro en un diario de campo del docente que imparte la clase. Esta grabación será enviada a los

otros docentes, quienes realizarán la observación del vídeo de la clase objeto de estudio y aplicarán la rúbrica elaborada para este ciclo de la Lesson.

Además, se explicó cómo se haría la exploración del aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de la Lesson Study. Tanto en la rúbrica como el diario de campo se tendrán en cuenta las diferentes actitudes y comportamientos de los estudiantes al momento de realizar la exposición oral del docente, compañeros o cualquier otra que se ejecute en la práctica de enseñanza, también se observara las diferentes formas de expresión de los estudiantes, sea con sus mismos compañeros o con el docente.

Tabla 1.

Rubrica de Observación LS

LESSON STUDY RÚBRICA DE OBSERVACIÓN		
Competencias lingüísticas desarrolladas de la dimensión de COMPRESIÓN ORAL a partir de las Microhabilidades		
Fecha:	Número de rúbrica	de
Nombre de la Institución Educativa: _____		
Nombre del docente: _____		
Estudiante: _____		
Indicadores resultados de aprendizaje Microhabilidades	Niveles de dominio (de 1 a 5, siendo el número 1 el más bajo y el número 5 el mayor dominio)	Anotaciones (evidencias de actitudes y comportamientos)
Evidencia las ideas primarias y secundarias de los textos orales (audio y exposición).	1__ 2__ 3__ 4__ 5__	
Tiene una actitud de escucha y de respeto ante el texto oral o discurso de los otros.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__	
Reconoce el propósito comunicativo que tiene el emisor de la exposición.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__	
Presenta creativamente las ideas y el propósito comunicativo de compañeros y experto.	1__ 2__ 3__ 4__ 5__	

Nota. En la tabla anterior se muestra la rúbrica de observación LS. Elaboración grupo Lesson Study

Las siguientes fases del ciclo no se desarrollaron porque lo que se pretendía, según orientaciones presentadas, desde el seminario de Investigación I, era que el docente tuviera un primer acercamiento a la metodología Lesson Study, a partir de la identificación del problema y la planeación colaborativa de la Lección.

6.4. Ciclo 2. Buscando un Horizonte

En distintos apartes del presente trabajo investigativo ha quedado esbozado que si bien, las prácticas de enseñanza son las acciones que lleva a cabo el docente en virtud de enseñar determinados conocimientos, para lo cual se plantea una serie de objetivos a cumplir mediante un conjunto de acciones previamente programadas; no siempre se cumple con dichos propósitos y los factores que en ello inciden pueden variar entre el compromiso del docente, el ambiente dentro del aula, las expectativas, la organización de las lecciones, la atención a la diversidad, las estrategias didácticas, los recursos implementados y la organización del tiempo. (Murillo, Hernández & Martínez, 2016), así como factores que, siendo externos a la clase, también influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

6.4.1. Fase I. Encontrar un Punto de Partida para la Lesson Study

La lectura posibilita o dificulta cualquier aprendizaje, llegando a ser la destreza que más impacto tiene en el desarrollo de las personas porque de su dominio depende que una persona pueda adquirir cualquier conocimiento y que se desempeñe óptimamente en cada ámbito de su vida. (Flores, 2016).

Por tanto, su enseñanza pasa a constituirse en una de las tareas más importantes que debe llevar a cabo el docente como garante de este proceso. Además, debe tener en cuenta que el proceso lector no se adquiere en forma inmediata, ni como un todo; se adquiere gradualmente durante todo el proceso escolar, y requiere de un especial énfasis en los primeros años de enseñanza preescolar y básica primaria. En este punto se trata de que los y las estudiantes desarrollen simultáneamente dos procesos centrales en el dominio lector: la decodificación y la comprensión, así dominan la técnica de la lectura y a la vez, dirigen su atención a la comprensión.

Tomando como referencia los resultados obtenidos en las Pruebas de Dominio Lector que fueron aplicadas a los estudiantes de grado presentados en los anexos [C](#) y [D](#), al inicio del año escolar, la docente centra los procesos de enseñanza en el dominio de la competencia comunicativa lectora.

En este Ciclo **2** la docente quiere, primero, generar en los niños el goce lector y luego desarrollar la comprensión lectora en proceso gradual, desde los niveles de lectura. Por lo tanto, como grupo Lesson se determina trabajar la comprensión lectora, de manera que contribuya al dominio de la competencia comunicativa lectora.

6.4.2. Fase II: Planeación de la Lección

Una vez definido el problema a tratar, los tres docentes del grupo Lesson, se reúnen para determinar las acciones a ejecutar en aras a mejorar la práctica de enseñanza de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes en mención, quienes ahora cursan el grado segundo. A

partir de las observaciones generadas en este encuentro, los docentes coinciden en la necesidad de fortalecer y mejorar la planeación, teniendo en cuenta que en ella inciden los resultados de las demás acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y, por lo tanto, en los resultados de la misma. (Fuente, 1986, como se citó en Hernández, 2021), así que, para iniciar, la docente investigadora realiza una primera planeación de manera individual, para lo cual pone en práctica los recientes aprendizajes adquiridos desde los seminarios de énfasis investigativo, en cuanto a los niveles de concreción curricular. La registra en el formato Institucional, como se presenta en el [anexo F](#). Realiza esta planeación teniendo en cuenta la secuencia didáctica de las Guías de interaprendizaje del modelo Escuela Nueva, desde el trabajo autodirigido, pues se desarrollarán en casa, debido a que la institución aún se encuentra en confinamiento social obligatorio. Las orientaciones para el desarrollo de la guía las hará la docente de forma virtual utilizando la plataforma Google Meet.

Tabla 4

Planeación Inicial de la lección bajo la metodología Lesson Study

Fecha: del 9 al 27 de agosto	Foco de la lección: Comprensión Lectora
Docente: Diana Isabel Liscano Sánchez	Estándar: Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
Área de desempeño: Lenguaje	Competencia: Comunicativa Lectora
Grado: Segundo	Competencia Específica: Literaria

Resultados Previstos de Aprendizaje:

- Los estudiantes del grado segundo reconocerán los elementos constitutivos de textos literarios (personajes, ambientes, acciones).
- Los estudiantes del grado segundo estimularán la creatividad y la imaginación en procesos de lectura y escritura en textos narrativos.
- Los estudiantes del grado segundo manifestarán vivencias y experiencias reales e imaginativas, dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que les permitirá aflorar su mundo interior.

<p>Actividad Inicial (Motivación)</p>	<p>1. Elabora un monstruo siguiendo las indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> · En una hoja de block o en cartulina dibuja la forma de un monstruo. Dale tu toque creativo. Luego, recorta el molde del monstruo. Te presento algunas ideas de monstruos. · Pide a un adulto que te pase este molde a una tela. Debes recortar dos moldes en tela del monstruo. · Con tela negra y blanca se confeccionan los ojos. · La boca la puedes hacer con otro trozo de tela cortado de manera alargada. · Una vez recortados estos elementos y atados entre ellos para completar ojos y boca, los coses en una de las piezas que conforman el cuerpo o la cara del muñeco. · Cose las partes del muñeco y rellénalo con tela, algodón o poliéster. <p>2. Busca las siete diferencias entre las dos imágenes.</p> <p>3. Desarrolla la Rutina de pensamiento</p> <p>PIENSO: ¿Qué crees que sabes sobre los monstruos?</p> <p>ME INTERESA: ¿Qué preguntas o inquietudes tienes sobre los monstruos?</p>
---	--

	<p>INVESTIGO: ¿Qué te gustaría investigar sobre los monstruos?</p> <p>4. Observar la carátula del libro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los elementos que suele mostrar una portada: ilustración, nombre del escritor y/o ilustrador, editorial, etc. <p>5. Desarrolla la rutina de pensamiento</p> <p>VEO: ¿Qué ves en la ilustración de la portada?</p> <p>PIENSO: ¿Qué piensas al ver esa imagen?</p> <p>ME PREGUNTO: ¿Qué preguntas te haces?</p> <p>Se complementan las intervenciones de los estudiantes con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo es el monstruo de esta historia?</p> <p>¿Existen los monstruos?</p> <p>¿Cómo son los monstruos?</p> <p>¿Qué sensaciones o emociones producen los monstruos?</p> <p>¿Los monstruos causan miedo?</p> <p>¿A que le tienes miedo?</p> <p>7. Cree un monstruo para esta historia y colóquele un nombre. Debe ser “el más horroroso y terrorífico”, aquel que dé más miedo.</p> <p>8. Cada estudiante le toma una foto a la imagen de su monstruo y lo sube al WhatsApp del grupo de grado segundo. Cuando se expongan todos los monstruos se elige por votación “el más monstruoso”.</p>
<p>Actividad de Desarrollo</p>	<p>Cada estudiante lee el libro de manera autónoma en diferentes situaciones y de diversas formas: lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura colectiva...</p>

<p>Actividad de Finalización</p>	<p>En clase virtual se socializa el contenido del libro con preguntas literales e inferenciales:</p> <p>¿Cuál es el nombre del autor del libro?</p> <p>¿A quién persigue Max en el inicio del cuento?</p> <p>¿Dónde viven los monstruos?</p> <p>¿Cómo se comporta Max en la casa?</p> <p>Describe ¿cómo son los monstruos que recibieron a Max en la isla?</p> <p>¿Cómo ha viajado Max hasta allí?</p> <p>¿En algún momento Max tiene miedo a los monstruos?</p> <p>¿Cómo dominó Max a los monstruos?</p> <p>¿Cómo se sintió Max después de los festejos?</p> <p>¿Cuándo regresa Max a casa?</p> <p>¿Cómo crees tú que es la distancia del cuarto de Max hasta la isla de los monstruos?</p> <p>¿Qué le está esperando a Max en su habitación?</p> <p>2. Inventa un final diferente y escríbelo. Luego, lo compartes en clase virtual.</p> <p>Enfrentando mis miedos</p> <p>Individualmente responde las siguientes preguntas en el cuaderno de lenguaje. Luego, se socializarán en clase virtual.</p> <p>¿Crees que en tu casa hay monstruos?</p> <p>¿Le temes a los monstruos?</p> <p>¿Cómo te imaginas a los monstruos?</p>

	<p>¿Quién es mi monstruo? (tu compañero, tu papá regañón, tu vecino o tal vez algún profesor)</p> <p>¿Cómo es mi monstruo? (descríbelo a través de palabras o imágenes)</p> <p>¿Todos podemos llevar un monstruo por dentro?</p> <p>¿Cómo se puede vencer a un monstruo?</p> <p>¿Te atreverías a enfrentarte a un monstruo?</p> <p>Inventa una táctica para vencer a un monstruo.</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Ver la película “Donde viven los Monstruos”</p> <p>Desarrollar la rutina de pensamiento “Comparar y contrastar” entre el libro y la película “Donde viven los monstruos</p> <p>Realizar un debate posterior.</p>
--	---

Nota. En la tabla 4 se presenta detalladamente el diseño de la planeación realizada inicialmente. Fuente: Elaboración propia.

6.4.3 Fase III. Planeación colaborativa de la Lección

Una vez concluida la planeación individual, se realizó un encuentro virtual a través de la plataforma teams, de los docentes participantes del grupo focal, para revisar la planeación. Mediante la escalera de valoración se evaluó y realimentó la unidad didáctica en la etapa de planeación de manera colaborativa, facilitando recibir información valiosa para reconfigurar la planeación inicial. Los resultados de esta reunión se presentan en la siguiente tabla.

Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo II por los pares colaborativos.

Tabla 2.

Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo II por los pares colaborativos.

<p>Aclarar (Hacer preguntas)</p> <p>Las estrategias de enseñanza permiten alcanzar los RPA declarados. Mediante qué actividades puede decir que se cumplió el RPA de conocimiento. Las estrategias didácticas planeadas le permiten alcanzar todos los RPA.</p>
<p>Valorar (Identificar aspectos positivos fortalezas)</p> <p>Utilizó la unidad didáctica. Presentación estructurada de una planeación. Utiliza diferentes estrategias de enseñanza que le permiten visibilizar el pensamiento del estudiante y generar espacios para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.</p>
<p>Preocupa (Inquietudes)</p> <p>No todas las actividades de clase apuntan al logro de los RPA. El tiempo propuesto para cada actividad y sesión.</p>
<p>Sugerir (Proponer soluciones)</p> <p>Valorar el tiempo proyectado para cada momento de la clase teniendo en cuenta la complejidad de las actividades, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y la alternancia escolar. Revisar las estrategias de enseñanza a la luz de alcanzar los RPA. Establecer el formato PIER, para llevar a cabo los ciclos de reflexión.</p>

Nota. La escalera de retroalimentación es utilizada para los ciclos de reflexión. Fuente: Elaboración propia.

Como resultado en este encuentro se determinó que las actividades no estaban debidamente proyectadas al alcance de los RPA. Concretamente, los resultados previstos consisten en lograr que los estudiantes reconozcan los elementos constitutivos de los textos literarios y que desarrollen la creatividad en procesos que articulen la lectura y escritura, al tiempo que desarrollen su capacidad expresiva. Mientras que la actividad inicial expresada en palabras de “Elabora un monstruo siguiendo las indicaciones” se desarrollaba como una

actividad de fortalecimiento de habilidades meramente artísticas y creativas, pero no de la competencia comunicativa lectora. Situaciones como esta se hicieron reiterativas en relación con la planeación, por lo que fue necesario, mediante un trabajo colaborativo en el que todos los participantes del grupo focal aportaron ideas, replantear la planeación ([ver anexo G](#)), así produciendo una nueva. Algunas de las modificaciones a las actividades se pueden visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Planeación con Nuevas Actividades

<p>Actividad Inicial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el primer momento de la guía se le presentará una serie de imágenes de monstruos de películas y series infantiles. 2. luego, se les pedirá a los estudiantes que observen detalladamente las diferentes imágenes que se encuentran en la guía. 3. Los estudiantes dibujaran en el cuaderno de lenguaje el esquema de la rutina de pensamiento VEO, PIENSO, ME PREGUNTO, para que la desarrollen individualmente, les orientará que a partir de las observaciones registren en el esquema sus apreciaciones pero lo cual la docente les explicará que en el apartado de VEO: responderán al interrogante ¿Qué observas? en PIENSO: ¿Qué piensas al ver esa imagen, qué sensaciones te producen esas imágenes? Y en ME PREGUNTO: ¿Qué preguntas te haces? 4. Mediante la estrategia de dialogo de saberes se socializará la rutina de forma virtual, los niños que no se puedan conectar a la clase deberán enviar un audio al grupo de WhatsApp del grupo con sus respuestas. <p>La docente va registrando las intervenciones de los estudiantes en un tablero. Luego, le tomará una foto a la rutina, con todos los aportes de los estudiantes y la proyectará al grupo. Les pedirá a los estudiantes leer la rutina que están viendo en pantalla y reflexionar en cuanto a las observaciones de sus compañeros y sus puntos de vistas haciendo un paralelo en lo que tuvieron en común y lo que luego vieron a través de las posturas de sus compañeros. Se permitirá la participación de tres o cuatro estudiantes para que expongan sus hallazgos.</p>
<p>Actividad de Desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada estudiante tendrá en sus manos el libro Donde viven los monstruos, y se

	<p>seguirán las siguientes actividades:</p> <p>1.1. OBSERVAR LA CARÁTULA DEL LIBRO</p> <p>A partir de la observación los estudiantes identificarán los elementos que suele mostrar una portada: ilustración, nombre del escritor y/o ilustrador, editorial, etc.</p> <p>1.2. Los estudiantes escribirán las preguntas que aparecen en la guía, en el cuaderno de lenguaje y responderán a partir de la observación de la portada:</p> <p>¿Cómo es el monstruo de esta historia? ¿Existen los monstruos? ¿Cómo son los monstruos? ¿Qué sensaciones o emociones producen los monstruos? ¿Los monstruos causan miedo? ¿A qué le tienes miedo?</p> <p>1.3. Cada estudiante creará un monstruo para esta historia y colocará un nombre. Debe ser “el más horroroso y terrorífico”, aquel que da más miedo. Le tomarán una foto a la imagen de su monstruo y lo subirán a un Padlet. Cuando se expongan todos los monstruos se elegirá por votación “el más monstruoso”.</p> <p>LECTURA DEL LIBRO</p> <p>2. Se realizará lectura colectiva del libro en clase virtual. Se pedirá a un estudiante que vaya leyendo y se irá observando las imágenes de las cuales también se hará lectura</p>
<p>Actividad de Finalización</p>	<p>En clase virtual se socializará el contenido del libro y la estructura del texto a través de preguntas literales e inferenciales como:</p> <p>¿Cuál es el nombre del autor del libro? ¿A quién persigue Max en el inicio del</p>

	<p>cuento?</p> <p>¿Dónde viven los monstruos?</p> <p>¿Cómo se comporta Max en la casa?</p> <p>Describe ¿cómo son los monstruos que recibieron a Max en la isla?</p> <p>¿Cómo ha viajado Max hasta allí?</p> <p>¿En algún momento Max tiene miedo a los monstruos?</p> <p>¿Cómo domó Max a los monstruos?</p> <p>¿Cómo se sintió Max después de los festejos?</p> <p>¿Cuándo regresa Max a casa?</p> <p>¿Cómo crees tú que es la distancia del cuarto de Max hasta la isla de los monstruos?</p> <p>¿Qué le está esperando a Max en su habitación?</p> <p>4. Se organizarán en grupos de tres estudiantes e inventarán un final diferente, lo escribirán. Luego, lo compartirán al resto de la clase.</p> <p>Lectura intratextual o crítica: Enfrentando mis miedos</p> <p>5. Individualmente responderán las siguientes preguntas en el cuaderno de lenguaje. Luego, se socializarán en clase virtual.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Crees que en tu casa hay monstruos?• ¿Le temes a los monstruos?• ¿Cómo te imaginas a los monstruos?• ¿Quién es mi monstruo? (tu compañero, tu papá regañón, tu vecino o tal vez algún profesor)• ¿Cómo es mi monstruo? (descríbelo a través de palabras o imágenes)• ¿Cómo se puede vencer a un monstruo?• ¿Te atreverías a enfrentarte a un monstruo?• Inventa una táctica para vencer a un monstruo.
--	--

	<p>6. Se les pedirá a los padres de familia que consigan la película “Donde viven los Monstruos” y que se la proyecten a sus niños. Luego, teniendo en cuenta el libro y la película desarrollarán la rutina de pensamiento “Comparar y contrastar”</p> <p>Se finalizará las sesiones con un debate, a partir de lo consignado en la rutina.</p>
--	--

Nota. En esta tabla se presenta la nueva planeación. Fuente: Elaboración propia.

6.4.4 Fase IV. Enseñar la Lección y Recolectar las Debidas Evidencias

Una vez ajustada la planeación y teniendo la seguridad de que las nuevas actividades respondían a los RPA, la docente investigadora procedió a ejecutar la fase IV del ciclo de reflexión, implementando la planeación tal y como se había estructurado y utilizando, además, instrumentos que permitieran recoger toda la información generada en relación con la aplicación de la lección, incluyendo gestos y actitudes de los estudiantes, esto, mediante grabaciones de audio y fotografías. Así mismo, en cada sesión se recogieron las producciones escritas de los estudiantes como evidencia del trabajo realizado por ellos, las cuales se pueden evidenciar en la rejilla PIER ([Ver anexo H](#))

La secuencia de las actividades de clase se desarrolló en tres momentos desde lo remoto:

Para desarrollar los diferentes momentos de la implementación de la clase, se recurrió al uso de la plataforma interactiva google Meet ya que permite reunirse por videoconferencia fácilmente y de forma segura.

Momento de Inicio

Antes de iniciar la sesión de clase se les pide a los estudiantes que estén en disposición de recibir las orientaciones y de realizar sus acciones de aprendizaje, se les recuerda los pactos de aula en cuanto al comportamiento y participaciones de forma oral. Seguido la docente hace una breve descripción de la unidad posicionando el tema, destacó puntos importantes, señaló el modo de trabajo, que para esta unidad iba a realizarse de forma sincrónica, asincrónica, luego, explicó cada uno de los momentos y haciendo énfasis en los RPA declarados para la unidad y mediante qué procesos de aprendizaje se evidenciarían. También se les explicó cómo serían evaluados y cuáles eran los contenidos y aprendizajes principales que incluiría la evaluación.

Se le proyecta a través de la pantalla del computador una serie de imágenes de monstruos de películas y series infantiles, a partir de la observación de las fotografías desarrollaron la rutina de pensamiento “VEO, PIENSO, ME PREGUNTO” primero de forma individual y luego, a partir de la estrategia diálogo de saberes se socializó las comprensiones de los estudiantes.

Momento de Desarrollo

Las acciones (actividades) que se desarrollaron en ese momento dieron la oportunidad para que los alumnos pusieran en práctica, ensayaran, elaboraran y construyeran su propio aprendizaje. A través de la observación de la carátula del libro “donde viven los monstruos” se desarrollaron estrategias de prelectura para aumentar la comprensión: formulación de preguntas, hipótesis, anticiparse al texto a partir del título, éstas se desarrollan de forma grupal. Se hizo lectura colectiva, lectura individual, en voz alta, en silencio, se optó abordar la lectura del libro de esta forma fomentar la práctica de la lectura, pero a través del goce lector y alternamente desarrollar la comprensión lectora, como foco de la lección.

Momento de finalización

Este momento se desarrolla a partir de los niveles de la lectura, los cuales fueron abordados a través de preguntas literales, inferenciales y críticas para alcanzar el nivel de comprensión lectora. Luego los estudiantes hacen una transferencia de aprendizajes a través de la comparación utilizando una rutina de pensamiento “Comparar y contrastar” entre el libro impreso “Donde viven los Monstruos” y la película que lleva el mismo nombre. Los momentos de la implementación fueron finalizados con un debate entre los que prefieren el libro y los que les gusta más ver la película. Partiendo de las intervenciones de los estudiantes y sus puntos de vista se evidencia su arraigo a la era digital, pues, aunque disfrutaron leer el libro, argumentan que en la película tiene la posibilidad de ver los personajes como realmente son y además los lugares donde se desarrolla la historia.

Acciones de Evaluación

Es importante que desde el inicio de la unidad los estudiantes tengan claridad cómo serán evaluados y cuáles son los contenidos y aprendizajes principales que incluirá la evaluación. Las estrategias de evaluación que se presentan en la siguiente tabla fueron socializadas al grupo, en el primer momento de la clase.

Tabla 4.

Estrategias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de la IE El Paraíso

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN		
MEDIOS ¿Cuáles son las evidencias que se tomarán del trabajo de los estudiantes para evaluar?	TECNICAS ¿Cómo y quién recoge y analizar las evidencias de aprendizaje generadas en el medio?	INSTRUMENTOS ¿Qué herramientas utiliza el evaluador para recolectar y analizar la información?
FORMA ESCRITA	Autoevaluación	Se aplicará una rúbrica para evaluar la Rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me Pregunto”.
FORMA ORAL Se tendrá en cuenta las observaciones en detalle, lo que interpretan, los interrogantes y las argumentaciones que dan	Proceso de Autoevaluación y Heteroevaluación	rúbrica para evaluar las rutinas de pensamiento y una escala descriptiva para las participaciones orales
MEDIO ESCRITO Producciones escritas de los estudiantes	Revisión de trabajos personales	Planillas de calificaciones.
MEDIO ORAL debate	Análisis de producciones orales	Escala descriptiva para las participaciones orales

Nota. En la tabla anterior se presentan los criterios de evaluación aplicados por la docente. Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes del grado segundo que se implementaron en el desarrollo del ciclo 2 fueron los siguientes

La evaluación formativa oral se evidenció al emplear el diálogo en actividades de grupo estableciendo vínculos y relaciones amistosas y aceptando el punto de vista de las demás personas.

La evaluación formativa registrada se evidenció cuando localizó información concreta y realizó inferencias a partir de la lectura de la obra literaria “Donde viven los monstruos”, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos. Cuando planificó, redactó y revisó textos relacionados con la experiencia infantil a partir de modelos dados, teniendo en cuenta aspectos formales del texto narrativo. Además, cuando proporcionó sentido a los textos escritos próximos a la experiencia infantil, relacionando la información contenida en ellos con las propias vivencias e ideas y mostró la comprensión a través de la lectura en voz alta, iniciando el proceso con la lectura silenciosa para entrenarse en la oral y favorecer el hábito lector.

Evaluación sumativa. Creación de producciones artísticas de forma individual y grupal partiendo de la expresión espontánea y de las experiencias vivenciales desarrolladas en el aula. Elaboración de una obra creativa.

Proceso de Autoevaluación y Heteroevaluación a través de una rúbrica para evaluar las rutinas de pensamiento y una escala descriptiva para las participaciones orales.

Figura 9

Instrumento de Evaluación



INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL PARAÍSO
ALGECIRAS-HUILA
Aprobación de estudios Res. De la SED No. 4704 de mayo 21 del 2018
Nít 813.000.631-7 DANE 241020000047

ESCALA DESCRIPTIVA

Escala para valorar las participaciones en el diálogo oral
GRADO: TERCERO

No.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE				RESPETA TURNOS EN UNA CONVERSACIÓN			RESPETA LAS IDEAS DE LOS DEMÁS			SE EXPRESA CON CLARIDAD		
					SI	NO	A VECES	SI	NO	A VECES	SI	NO	A VECES
1	BARRERA	CASALLAS	JINATA										
2	BAYONA	ROMERO	SEBASTIAN			X	X			X			
3	BELTRAN	AGUDELO	JOHAN	SNEIDER	X			X			X		
4	BUSTOS	CHARRY	NICOL		X			X			X		
5	CAMACHO	FORERO	MAYDI	LICE			X	X			X		
6	CRUZ	RIVAS	JHOSET	SANTIAGO			X	X				X	
7	DUCUARA	PERDOMO	YOJAN	ESTIVEN	X			X			X		
8	GOMEZ	QUILINDO	CALEB	SANTIAGO			X	X			X		
9	GUTIERREZ	SANCHEZ	MARIA	ANGELICA	X			X			X		
10	LOPEZ	RODRIGUEZ	WENDI	MILENA	X			X			X		
11	MARIN	BARRERA	JELITH	CAROLINA			X	X			X		
12	MARIN	ZAMBRANO	DANIEL	FERNANDO	X			X			X		
13	MONTILLA	PELAEZ	ISABELLA		X			X			X		
14	PASTRANA	GUEVARA	JHOAN	STIVEN	X			X			X		
15	QUEVEDO	HERNANDEZ	SARA	VALENTINA	X			X			X		
16	SALCEDO	TRUJILLO	NICOL	SOFIA	X			X			X		
17	SANCHEZ	VARGAS	KAROL	SOFIA			X	X			X	X	
18	TOVAR	MEDINA	JUAN	DAVID			X	X				X	
19	TOVAR	MEDINA	MIGUEL	ANGEL	X			X			X		
20	VARGAS	LISCANO	MATIAS		X			X			X		
21	WALLES	MOLINA	KEYLA	MILENA	X			X			X		
22	YATE	IQUIRA	ANGEL	EMMANUEL	X			X			X		

Nota. en la tabla anterior se evidencia la forma en que fue aplicado el instrumento de evaluación. Fuente: propia.

Una vez concluida la ejecución de la lección, los docentes se reunieron una vez más. La docente describió detalladamente la actividad que implementó, presentando cada una de las evidencias recolectadas y mostrando cómo evidenció las comprensiones de sus estudiantes.

6.4.5. Fase V. Describir, Analizar y Estudiar la Lección

Una vez discutidas las evidencias, los docentes iniciaron un proceso de revisión que les permitió identificar las fallas sucedidas en su práctica de enseñanza. Fue allí donde se concluyó que, pese a que la planeación fue estudiada con anterioridad y, por ende, mejorada, se quedó corta al solo desarrollar la lectura literal e inferencial, dejando por fuera la intertextual, la cual es la más importante en el momento de generar pensamiento crítico

6.4.6 Fase VI. Explicar lo acaecido en el Desarrollo de la Lección e Identificar Posibilidades de Mejora

Para la retroalimentación no se estableció un instrumento de valoración, por cuanto esta se llevó a cabo mediante algunos aportes que hicieron los compañeros de Lesson los cuales se sintetizaron de la siguiente manera:

Tener en cuenta, en el momento de la planeación, la asignación de tiempo para cada actividad de enseñanza, pensando en que se está trabajando con guías de aprendizaje en casa o en clases remotas. La docente teniendo en cuenta el contexto, ser más real al establecer los tiempos de cada una de las acciones de la clase, previendo situaciones de conectividad y acceso a las diferentes plataformas y herramientas tecnológicas usadas por los estudiantes. En el momento de la implementación, manejar los pactos del aula de clase, así sea en clases remotas para mantener

el control y el desarrollo armónico de la clase. En el momento de la evaluación, no se evidenció el proceso de retroalimentación de esta. Además, en lo referido al desarrollo de la competencia comunicativa lectora se indicó, como recomendación, la importancia de especificar los niveles de lectura que mediante la misma se pretenden potencializar.

Tabla 5.

Fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo II

CICLO II BUSCANDO UN HORIZONTE		
ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA
ACCIONES DE PLANEACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se estableció un foco común: Comprensión lectora, abordada desde los niveles de lectura. • Planeación estructurada en el formato institucional. • Se planea desde los referentes nacionales institucionales y del aula. • Planear desde los ambientes de aula virtuales • Selección de estrategias de enseñanza como las rutinas de pensamiento para visibilizar el pensamiento de los estudiantes. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar el tiempo para cada actividad de enseñanza, pensando en que se está trabajando con guías de aprendizaje en casa y en clases remotas. • Enunciar el propósito de cada actividad de aprendizaje. • Especificar los niveles de lectura • Establecer un formato de planeación grupal
ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica para estructurar los momentos de la clase y lograr progreso del aprendizaje de los estudiantes al proponer actividades con diferentes grados de dificultad. • Se utilizan ambientes virtuales de aprendizaje promoviendo interacciones y la comunicación asertiva. • Aprovechamiento de las TICs en el proceso de enseñanza. • Utilización del chat de WhatsApp como principal herramienta para producir, compartir y valorar aprendizajes significativos. • Las estrategias de enseñanza aprendizaje permitieron valorar los avances del proceso académico y formativo del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar los pactos del aula de clase, así sea en clases remotas para mantener el control y el desarrollo armónico de la clase.
ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua a través de diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación y formativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la Participación de todos los agentes del proceso enseñanza aprendizaje. • Aplicar estrategias de evaluación formativa del aprendizaje: auto evaluación, co evaluación y hetero evaluación.

Nota. En la tabla anterior se presenta la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora. Fuente: Elaboración propia.

6.5. Ciclo 3. Caminando por los tres senderos

Comprender la práctica pedagógica de un docente es comprender que debe estar en continua reflexión de su propia práctica de enseñanza para formular y reformular diferentes métodos y estrategias que le permitan cualificar su quehacer en el aula, permitiéndole al estudiante generar procesos de pensamiento que le hagan visible su pensamiento, generando procesos de construcción de aprendizajes significativos y verdaderas comprensiones. Es pensar que el marco de la Epc es una buena alternativa en este proceso de cualificación docente. Fue así como los integrantes de la Lesson evaluaron desde esta metodología, la pertinencia para caminar por el sendero de la planeación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula.

6.5.1. Fase 1. Encontrar un punto de partida para la Lesson Study

Desde el seminario de Enseñanza para la Comprensión se abordaron con propiedad los elementos esenciales, los componentes y la aplicabilidad del marco de la EpC para resignificar algunos procesos en el aula que, como docente, le permita visibilizar el pensamiento de los estudiantes y lograr en ellos verdaderas comprensiones. En palabras de Guarín, Mosquera, Parrado y Tuta (2017), la enseñanza para la comprensión “permite a los maestros y estudiantes repensar de manera consciente los diferentes contenidos en la escuela para que se conviertan en verdaderos pretextos de aprendizaje que motiven a los estudiantes a generar comprensión de las temáticas que se proponen” (p. 39). Un buen dominio de los contenidos de una asignatura no garantiza el desarrollo competencial del alumno, exige el dominio de habilidades de pensamiento y su práctica a partir de situaciones o problemas cotidianos (Saiz y Rivas, 2011), fomentando la toma

de conciencia sobre las limitaciones en la forma de pensar y el enfrentar los problemas (Saiz y Fernández, 2012). Desde esta línea, la EpC, le apuesta al desarrollo del pensamiento creativo: pensar y actuar flexiblemente con lo que saben... yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios (Perkins, 1999). Llegando a un pensamiento de orden superior, el cual, en palabras de Lipman (1998) es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo, que se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible. A partir de estos postulados los docentes centraron los procesos de transformación de la práctica docente a partir del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado de la IE El Paraíso.

6.5.2. Fase II: Planeación de la Lección

Pensar la planeación de un diseño didáctico para la enseñanza desde el marco de la EpC supone el sustento de cuatro componentes: los tópicos generativos, las metas de comprensión; los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua, pero además, relacionar las cuatro dimensiones que sustentan teóricamente la estructura de la metodología: los contenidos, los métodos, los propósitos y las formas de comunicación, pues estas dimensiones subyacen a los tópicos generativos, las metas y desempeños de comprensión y los criterios de evaluación.

En el marco de la Enseñanza para la Comprensión Blythe (2002) propone cinco características claves de los tópicos generativos: son centrales para uno o más dominios o disciplinas (transversalidad); suscitan la curiosidad del alumno; son interesantes para el docente; son accesibles, al disponer de muchísimos recursos, estrategias y actividades que le permitirán a la estudiante verdadera comprensiones, a través de numerosas conexiones que le favorecen

exploraciones cada vez más profundas. De acuerdo a lo planteado por la autora nos da a entender que los tópicos son parte esencial para motivar a nuestros estudiantes a interesarse por el tema que vamos a desarrollar, por lo cual, el docente debe seleccionarlo teniendo en cuenta aspectos como, que deben estar relacionados con situaciones de la vida cotidiana de los educandos para que sean atractivos para ellos, es decir que despierten su curiosidad e interés, además deben ser investigables al alcance de los jóvenes.

En cuanto a las Metas de Comprensión, Blythe (2002) las define como “los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse”. (p.66). Las Metas de Comprensión identifican los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan en primera instancia y describen cuanto se quiere que los alumnos obtengan de su trabajo con el Tópico Generativo. Para la autora en mención, las metas de comprensión “Se las formula de dos formas: como enunciados (los alumnos comprenderán...”, “los alumnos estimarán...” o “los alumnos desarrollarán la comprensión de...” y como preguntas de final abierto (“¿cuáles son las similitudes y las diferencias más importantes entre los diversos géneros literarios?). (Blythe, 2002, p.75)

Los desempeños de comprensión son acciones que plantea el profesor y son necesarias para que los estudiantes construyan y demuestren sus propias comprensiones, además les permite hacer visible su pensamiento para demostrar su comprensión al profesor, a otros estudiantes y a ellos mismos. También, las actividades de aprendizaje le permiten tanto al docente como al

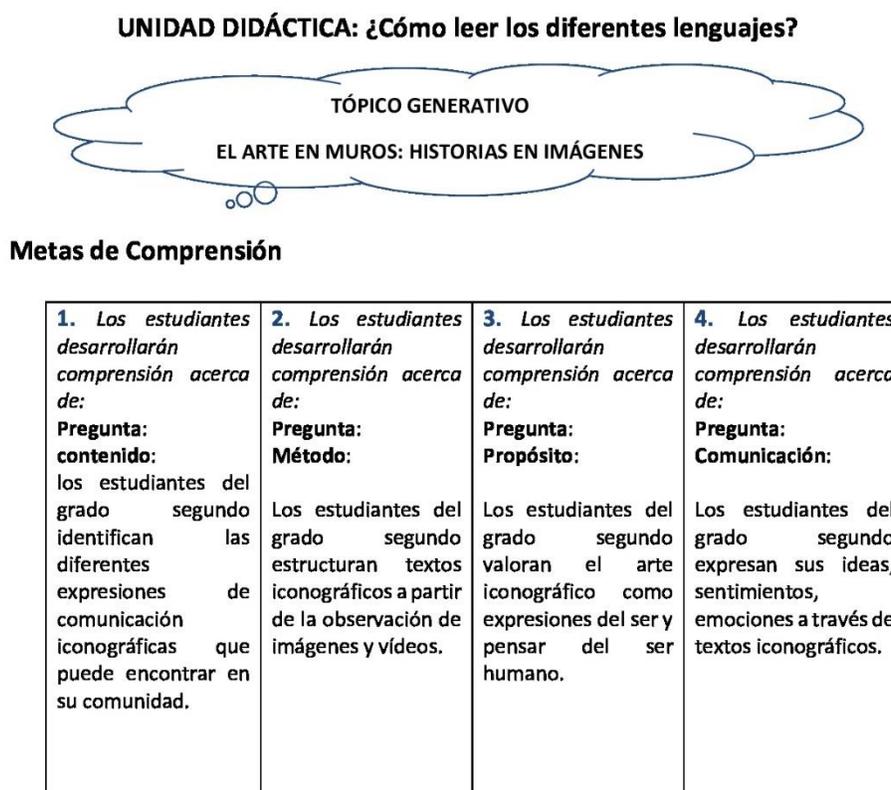
estudiante “la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, en situaciones nuevas y desafiantes” (Blythe, 2002, p. 96).

La evaluación continua es un proceso que permite establecer los avances, los progresos y dificultades en dicho proceso la cual debe ser constante, formativa, integral. Blythe la define como el proceso donde se proponen criterios de evaluación diagnóstica, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza (Blythe, 2002). Entonces, la evaluación continua tiene como objetivo principal, conducir al estudiante a la comprensión, para lo cual es fundamental la orientación del profesor, estableciendo criterios claros y públicos, además, de un seguimiento constante durante el desarrollo de la unidad.

La primera planeación es elaborada por la docente especialista en la disciplina ya que posee los conocimientos teóricos y metodológicos del área y, además, conocen el contexto del grado al cual va a ser aplicada.

Figura 10

Planeación unidad didáctica desde la metodología Lesson Study.



MC ¹	DESMPENÑO DE COMPRENSIÓN	TD ²	VALORACIÓN CONTINUA
1	Acabar un dibujo: se presentan una serie de tres imágenes incompletas. El niño debe completar y poner un título a cada uno de esos dibujos acabados por él. Pueden colorearlo. (Adaptación de la prueba de Torrance para evaluar la creatividad del niño: Parte de expresión figurativa).	E	Evaluación diagnóstica – inicial. Heteroevaluación La realiza la docente. Se toman los criterios de valoración de la Prueba de Torrence para evaluar la creatividad del niño: Parte de expresión figurativa:

	<p>Recortan por separado las casillas y le toman foto a cada una de ellas.</p> <p>En un padlet los estudiantes suben sus creaciones por segmentos, luego se comparten ya organizadas para que todos puedan observar el trabajo propio y el de sus compañeros. A partir de estas proyecciones se escogen al azar, dos o tres estudiantes por segmento y se le realizan algunas preguntas como:</p> <p>¿Qué imagen representaste a partir de esas líneas inacabadas?</p> <p>¿Qué fue lo que te resultó más complejo en el proceso de creación? (seleccionar la idea, añadirle elementos, colocarle un nombre)</p> <p>Luego, se le pregunta a otro estudiante ¿Qué sentimientos te genera la imagen que creo ____? Se nombra al niño autor del dibujo.</p> <p>¿Si fuera tu creación qué le añadirías o qué le cambiarías?</p>		<p>Originalidad: lo diferente y fuera de lo común de la idea.</p> <p>Flexibilidad: manejo de las ideas.</p> <p>Elaboración: desarrollo de la idea</p> <p>Fluidez: número de ideas producidas</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Autoevaluación: el estudiante reflexiona sobre su creación.</p> <p>Coevaluación: un compañero valora su creación, además de darle aportes significativos.</p>
2	<p>Se proyecta una imagen de una foto de un graffiti que fue elaborado en la pared de una casa a la entrada del centro Poblado El Paraíso, en el año 2014 por Ceroкер un grafitero vinculado a la fundación "Mil Colores Para mi pueblo". A partir de esta imagen se desarrolla la rutina de pensamiento "veo, pienso, me pregunto"</p> <p>Los estudiantes observan la imagen y la docente les pregunta ¿Qué ves?</p> <p>Luego, la docente va haciendo preguntas a los alumnos para que se cuestionen lo que ven y lo que interpretan. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué piensas cuando</p>	E	<p>Evaluación formativa oral.</p> <p>Rutina de pensamiento "veo, pienso, me pregunto".</p>

	<p>observas la imagen? ¿Qué detalles de la imagen te hacen pensar así?</p> <p>Finalmente, la docente les interroga ¿Qué preguntas te haces después de observar la imagen? ¿Qué detalles de la imagen te han llevado a preguntarte eso?</p> <p>Para contextualizar a los estudiantes en la temática de los textos iconográficos, la docente les realiza la siguiente pregunta: ¿Qué relación tiene la actividad de acabar un dibujo y la de observación de la imagen con el título de la unidad “El arte en muros: historias en imágenes”? ¿Qué nos dice ese título? Como son niños pequeños la docente debe desglosar ese enunciado por palabras y frases separadas para lograr una comprensión global del nombre de la unidad.</p>		
3	<p>Los estudiantes observarán el video “El graffiti: clases de artes para niños” https://youtu.be/Ngd51FKgL5A</p> <p>Además de uno editado por la docente de imágenes en fotos de murales y grafitis elaborados en las casas del centro poblado El Paraíso. A partir de la observación de los vídeos y una lluvia de ideas se construye el concepto, los elementos y las características que constituyen el texto iconográfico.</p> <p>Las ideas son consignadas en un padlet.</p>	IG	<p>Evaluación formativa registrada</p> <p>Lluvia de ideas consignadas en el padlet.</p>
4	<p>Para la elaboración del proyecto final se darán las siguientes orientaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en una idea creativa para expresar tu nombre. Para lo cual te pueden ayudar algunos interrogantes: ¿Qué quieres expresar, cómo lo quieres 	PF	<p>Evaluación sumativa</p> <p>Idea creativa del nombre plasmada en un octavo de cartulina.</p>

	<p>expresar, para qué y por qué lo quieres expresar de esa forma.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Realizar un bosquejo a lápiz de esa idea. 3. Dibújala en un octavo de cartulina y dale color utilizando temperas o colores. 4. Ponle el sello personal con tu firma. 5. Tómale una foto y envíala al WhatsApp de la docente. <p>Estos trabajos serán expuestos en el salón de clase cuando se esté en la alternancia y serán compartidos por el grupo de WhatsApp del Grado segundo.</p>	
--	--	--

Nota: Primera planeación estructurada desde la metodología de la enseñanza para la Comprensión EpC.
Elaboración propia

6.5.3 Fase III. Planeación colaborativa de la Lección

El ejercicio de planeación colaborativa brinda una gama de oportunidades que se ven reflejados en dos aspectos fundamentales el primero el aporte de manera positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases y segundo en el enriquecimiento de conocimientos y experiencia por parte del profesor, como nos dice Fraile (2002) “gracias al trabajo colaborativo entre profesores es posible llegar a compartir sus prácticas y sus perspectivas profesionales, considerando las diferencias y competencias individuales, ya que la heterogeneidad enriquece al grupo”. (p.106) Por consiguiente este ejercicio le brindó a la docente investigadora diferentes perspectivas, puesto que permitió revisar de manera conjunta en la acción de planeación desde el marco EpC, las metas de comprensión referidas a lo que quiere que los estudiantes comprendan desde el contenido, método, propósito y comunicación; los desempeños de comprensión debían constatar el desarrollo de la comprensión y en la valoración se debía definir para todos los

desempeños. Estos aportes fueron llevados a cabo mediante la escalera de retroalimentación, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6.

Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo 3 por los pares colaborativos.

<p>Aclarar (Hacer preguntas) Pregúntate: ¿Que quiero que mis estudiantes comprendan de las historias en imágenes? ¿solo quieres que los niños identifiquen las diferentes expresiones de comunicación iconográficas? ¿Para qué les sirve los textos iconográficos?</p>
<p>Valorar (Identificar aspectos positivos fortalezas) Utilizó la unidad didáctica desde la EpC. Interesante y enganchador el tópico generativo. Muy interesante y lindo lo que piensas hacer del PFS.</p>
<p>Preocupa (Inquietudes) En el desempeño de IG cómo van a construir el concepto En el desempeño de IG y PFS sólo le apunta a una meta No aparece explicitado el macro currículo Los desempeños de comprensión están presentados como las actividades de cada momento de la clase. No hay diferencia entre los desempeños de comprensión y las actividades de aprendizaje, tampoco se establece el tiempo que empleará para desarrollar la unidad didáctica.</p>
<p>Sugerir (Proponer soluciones) Para el primer desempeño exploratorio te recomendamos una rutina que se llama Zoom in mira si de pronto te puede ayudar más. Para el de IG hay una que se llama generar, clasificar, conectar elaborar GCCE, la cual le permitirá al estudiante organizar su pensamiento del tema específico a través de un organizador gráfico. En valoración continua NO olvides que tienes que definir para todos los desempeños, no solamente para el primero, el tipo, forma y fuente de valoración, importante los criterios de valoración</p>

Nota. Esta escalera es utilizada para los ciclos Lesson Study. Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la metodología utilizada para los ajustes a la planeación, estos fueron realizados por la docente titular y se envió nuevamente, a cada uno de los docentes

colaboradores, para que la valoraran de manera individual, ya que por situaciones de conectividad no se podía llevar a cabo una nueva reunión virtual. Esta planeación fue aprobada, por los colaboradores, tal como fue presentada por la docente investigadora y por cual, para la siguiente investigación se presentará por separado los apartados a los que se le hicieron los respectivos cambios.

Tabla 7.

Metas de comprensión ajustadas de acuerdo con las sugerencias de los pares, grupo Lesson Study.

Metas de Comprensión

<p>1. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta: contenido: los estudiantes del grado tercero comprenderán que el arte en muros es una comunicación simbólica que permite una interacción entre el objeto y el espectador.</p>	<p>2. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta: Método: los estudiantes del grado tercero comprenderán y apreciarán que el arte en muros recrea espacios “muertos” dotándolos de imaginarios y dando un sello personal al artista.</p>	<p>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta: Propósito: Los estudiantes del grado tercero comprenderán el Arte mural como una manifestación visual que instauran una conexión inmediata entre la obra de arte y el espectador.</p>	<p>4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta: Comunicación: Los estudiantes del grado tercero comprenderán y apreciaran el arte en muros como “paredes que hablan” que comunican historias en imágenes.</p>
---	--	---	---

Activar V
ve a Contid

Nota. En la tabla anterior se presenta la forma en que fueron adaptadas las metas de comprensión.

Figura 11

Especificación de los referentes Macrocurriculares en la planeación ajustada

ESTÁNDAR: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
DBA: Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.
COMPETENCIA: Lectora
RECURSOS: Celular, computador, cuadernos, hojas de block, herramientas virtuales, WhatsApp.

Nota. En la figura 11 se especifican los referentes de calidad que en torno al macrocurrículo se tuvieron en cuenta en la planeación ajustada. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.

Desempeños de comprensión y la valoración continua

MC ¹	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	TD ²	VALORACIÓN CONTINUA
MP	<p>Acabar el dibujo: los estudiantes del grado segundo crean un primer dibujo a partir de dos líneas oblicuas que se unen formando una V, y, un segundo dibujo a partir de una línea curva formando una U. Las creaciones deben ser originales, figurativas y comunicativas.</p>	E	<p>Evaluación diagnóstica – inicial. Heteroevaluación La realiza la docente. Se toman los criterios de valoración de la Prueba de Torrance para evaluar la creatividad del niño: Parte de expresión figurativa:</p> <p>Originalidad: lo diferente y fuera de lo común de la idea. Flexibilidad: manejo de las ideas. Elaboración: desarrollo de la idea Fluidez: número de ideas producidas</p> <p>Coevaluación: un compañero valora su creación, además de darle aportes significativos.</p>
MM	<p>Rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me Pregunto”: Los estudiantes del grado segundo realizan conexiones entre sus aprendizajes previos y la nueva información que ha de aprenderse.</p>	E	<p>Evaluación formativa oral.</p> <p>Se tendrá en cuenta las observaciones en detalle, lo que interpretan, los interrogantes y las argumentaciones que dan.</p> <p>Escrita</p> <p>Registro de respuestas en el WhatsApp del grupo del grado Segundo.</p> <p>Se aplicará una rúbrica para evaluar la Rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me Pregunto”.</p> <p>Proceso de Autoevaluación y Heteroevaluación.</p>

<p>M Cont.</p>	<p>Rutina de pensamiento Generar, ORDENAR, Conectar y Elaborar: Los estudiantes del grado segundo generan ideas y conexiones entre lo macro y micro del tópico “El arte en Muros: historias en imágenes”</p>	<p>IG</p>	<p>Evaluación formativa registrada</p> <p>Escrita</p> <p>Rúbrica</p> <p>Se aplicará una rúbrica para evaluar la Rutina de pensamiento “Generar, ORDENAR, Conectar y Elaborar”. Para evaluar cómo los estudiantes están generando, conectando y elaborando nuevas ideas, además de monitorear el aprendizaje del estudiante y proporcionar retroalimentación.</p> <p>Participación en Wordle, Bubbl.us,</p> <p>Se aplican los tres procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>
<p>M Comu.</p>	<p>Los estudiantes observarán el video de un artista muralista colombiano “BAES” para valorar este arte desde la acción y, además, como insumo para su proyecto final de síntesis.</p> <p>Obra de arte: Los estudiantes del grado segundo crearán una obra “pintura” con proyección de ser plasmada en un espacio “pared” de la escuela.</p>	<p>PF</p>	<p>Evaluación sumativa</p> <p>Elaborarán una obra creativa con proyección para mural.</p> <p>Se evaluará:</p> <p>la efectividad del aprendizaje, las reacciones acerca de la instrucción y los beneficios de una base a largo plazo.</p> <p>A través de una rúbrica para Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Para seleccionar la obra de arte que se realizará en la escuela se utilizará la rúbrica de una lista de chequeo la cual la aplicarán padres, estudiantes y docente.</p>

Nota. En la tabla anterior se muestran los desempeños de comprensión y la valoración continua. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.

Estructura y momentos de clase, especificando actividades de enseñanza-aprendizaje y los tiempos establecidos para cada una de ellas.

MOMENTO	TIEMPO	ACTIVIDAD
EXPLORATORIO	3 HORAS	<p>1. Acabar el dibujo: los estudiantes del grado segundo crean un primer dibujo a partir de dos líneas oblicuas que se unen formando una V, y, un segundo dibujo a partir de una línea curva formando una Π. Las creaciones deben ser originales, figurativas y comunicativas.</p> <p>(Adaptación de la prueba de Torrance para evaluar la creatividad del niño: Parte de expresión figurativa).</p> <p>2. Cada creación será subida a un Padlet, para ser observadas por todos los estudiantes.</p> <p>3. A partir de la rutina de pensamiento ZOOM IN, se abordará la siguiente actividad:</p> <p>Cada estudiante escogerá la creación de un compañero y a partir de las siguientes preguntas valorará el dibujo de su compañero:</p> <p>¿Qué ves en el dibujo de tu compañero?</p> <p>¿Qué sentimientos te genera esa imagen?</p> <p>¿Si fuera tu creación qué le añadirías o qué le cambiarías?</p> <p>¿Qué aportes le harías a tu compañero?</p>
EXPLORATORIO	2 HORAS	<p>1. Se proyecta una imagen de una pintura elaborada en la pared de una casa a la entrada del centro Poblado El Paraíso, en el año 2014 por Ceroker un grafitero vinculado a la fundación “Mil Colores Para mi pueblo”. A partir de esta imagen se desarrolla la rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”</p> <p>a. Los estudiantes observan la imagen y la docente les pregunta ¿Qué ves?</p> <p>b. Luego, la docente va haciendo preguntas a los alumnos para que se cuestionen lo que ven y lo que interpretan. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué piensas cuando observas la imagen? ¿Qué detalles de la imagen te hacen pensar así?</p> <p>c. Finalmente, la docente les interroga ¿Qué preguntas te haces después de observar la imagen? ¿Qué</p>

		<p>detalles de la imagen te han llevado a preguntarte eso?</p> <p>2. Para contextualizar a los estudiantes en la temática del arte en muro como formas de comunicación, la docente les realiza la siguiente pregunta: ¿Qué relación tiene la actividad de acabar un dibujo y la de observar la imagen con el título de la unidad “El arte en muros: historias en imágenes”? ¿Qué nos dice ese título? Como son niños pequeños la docente debe desglosar ese enunciado por palabras y frases separadas para lograr una comprensión global del nombre de la unidad.</p>
<p>INVESTIGACIÓN GUIADA</p>	<p>3 HORAS</p>	<p>1. Los estudiantes observarán el video “Muralismo: clases de artes para niños” https://youtu.be/wk0ld4IAkeY Además de uno editado por la docente de imágenes en fotos de murales y grafitis elaborados en las casas del centro poblado El Paraíso.</p> <p>2. A partir de la rutina de pensamiento Generar, ORDENAR, Conectar y elaborar se logrará la comprensión del tema.</p> <p>a. Primero deben generar una lista de ideas y de pensamientos iniciales que se les vengán a la mente cuando piensen en el tema “El arte en muros: historias en imágenes”</p> <p>b. La forma de trabajar será primero individualmente, durante 5 minutos cada uno de los estudiantes generará su propia lista de ideas en una hoja. Luego, deben escribir estas ideas o palabras utilizando la herramienta de Wordle.</p> <p>c. Clasificar las ideas, todos en clase, utilizando la herramienta online Bubbl.us Se debe realizar una clasificación mediante un esquema en la que en la parte central esté la idea y alrededor de ella el resto de las ideas y palabras de tal forma que las ideas centrales o más importante queden más cerca de la central y las ideas tangenciales o menos importante queden más alejada.</p> <p>d. Conecta tus ideas. Deben realizar un mapa en el que conecten diferentes ideas que se trabajaron en el ejercicio</p>

		<p>anterior, este lo realizarán en el cuaderno y luego toman una fotografía de este mapa y lo suben a un Padlet. Se propicia un diálogo expositivo, dando la oportunidad a algunos estudiantes que expliquen sus conexiones.</p>
<p>PROYECTO SÍNTESIS</p>	<p>8 HORAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes observarán el video de un artista muralista colombiano “BAES” para valorar este arte desde la acción y, además, como insumo para su proyecto final de síntesis. 2. Creación de una obra de arte con proyección a mural. Para lo cual debe: <ol style="list-style-type: none"> a. Pensar en un espacio de la escuela que quieras darle vida con una imagen visual. b. Pensar en una idea, mensaje o una historia que quiera que se represente en ese espacio. Algunos interrogantes como los siguientes te ayudarán a crear tu proyecto <p>Qué quieres expresar, cómo lo quieres expresar, para qué y por qué lo quieres expresar de esa forma.</p> <ol style="list-style-type: none"> c. Lleva esa idea, mensaje o historia al papel. Debes tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> • La dimensión del espacio seleccionado. • La ubicación de los elementos • El tipo de materiales que utilizará. • Las técnicas que va a emplear. • El sello personal. 3. Tu obra de arte debe ser plasmada en un octavo de cartulina. 4. Tómale una foto y envíala al WhatsApp del grado segundo. <p>Estos trabajos serán compartidos por el grupo de WhatsApp del Grado segundo y junto con padres de familia, estudiantes y docente se seleccionarán dos para ser elaborados en el espacio donde fueron pensados. (se seleccionarán aplicando una lista de chequeo).</p> <p>Se elaborará los dos murales cuando se esté en la alternancia.</p>

Nota. En la tabla anterior, se presenta la estructura y los momentos de clase, especificando actividades de enseñanza-aprendizaje y los tiempos establecidos para cada una de ellas.

6.5.4. Fase IV. Enseñar la Lección y Recolectar las Debidas Evidencias

La lección fue planeada desde una unidad didáctica como guía de aprendizaje para orientar los procesos de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. Se implementó en cuatro

sesiones, todas desde clases remotas, utilizando la plataforma Google Meet, pues se estaba en confinamiento social. Es de resaltar que hubo una participación de casi el 80% de los estudiantes matriculados, ya que, de 22 estudiantes, asistían entre 15 y 16 estudiantes por clase.

Figura 12.

Evidencia de clase de Lenguaje, impartida de forma remota por la plataforma Google Meet a estudiantes de grado segundo de la IE El Paraíso.



Fuente: propia.

Los estudiantes que no se podían conectar recibían asesoría por llamada telefónica o por videos tutoriales realizados por la docente y compartidos al chat del grupo de WhatsApp del grado segundo. Las actividades de aprendizaje se desarrollaron en dos momentos sincrónicos y asincrónicos: el primero los alumnos tuvieron la oportunidad de aprender e interactuar en el momento (tiempo real) con la profesora y sus compañeros de grado, a través de videoconferencias, llamadas y chat de WhatsApp; el segundo es el que sucedió estando desconectados a través de videos o trabajo autodirigido. Los entornos de aprendizaje asincrónico

le permite al esgtudiante organizar y elegir los momentos de estudio, lo cual le demanda un alto grado responsabilidad y compromiso.

Figura 13

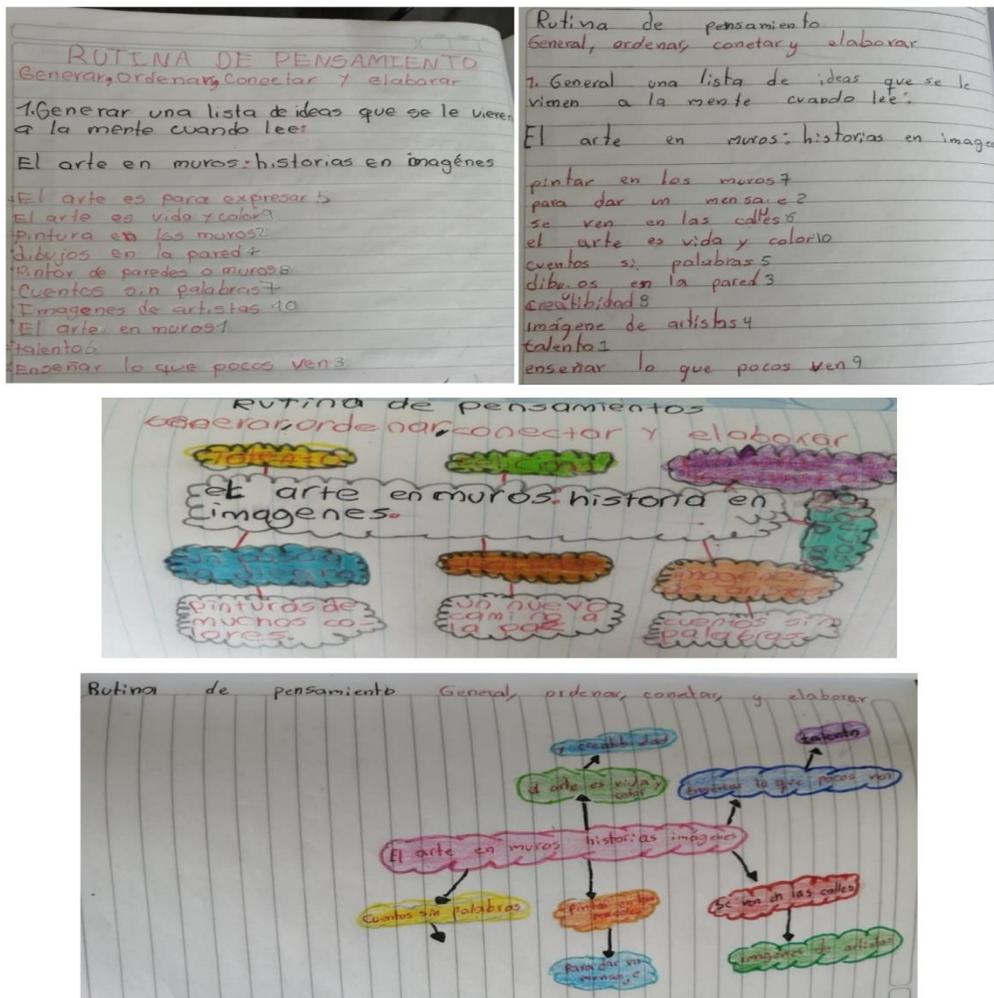
Evidencias del trabajo sincrónico realizado por estudiantes de grado segundo de la IE El Paraíso.



Fuente: propia.

Figura 14

Evidencias del trabajo realizado de forma asincrónica por estudiantes del grado segundo de primaria de la IE El Paraíso.



Fuente: Propia.

La estrategia de enseñanza utilizada fue la secuencia didáctica que constituye una organización de las actividades de aprendizaje realizadas con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

En las actividades de apertura las cuales tienen como sentido abrir el clima de aprendizaje, se recurrió a las rutinas de pensamiento ZOOM IN y VEO; PIENSO, ME PREGUNTO, para explorar ideas en torno al Tópico generativo “El arte en muros: historias en imágenes” así como también, entender lo que estaban aprendiendo; las actividades de desarrollo tienen como finalidad que el estudiante se relacione con una nueva información, a partir de la rutina de pensamiento Generar, ORDENAR, Conectar y elaborar se logró que los estudiantes a través de un organizador gráfico conectaran varias ideas y lograran la comprensión del tema; y por último, las actividades de cierre tienen como fin lograr una integración del conjunto de las tareas realizadas durante la secuencia, la cual se establece como un proyecto final de síntesis “elaboración de boceto de un mural con proyección a plasmarse en un espacio de la escuela.

En el momento de implementación de la lección se estaba atravesando una pandemia a nivel mundial que obligó a un confinamiento social, para continuar con el proceso educativo fue necesario implementar la educación a distancia y la educación virtual. La docente investigadora implementó, las clases virtuales. Por tanto, el ambiente de aula fue en un espacio virtual, a través del uso de plataformas y recursos TICs, se favorecieron las interacciones entre los actores del proceso educativo enriqueciendo el aprendizaje a través del intercambio de conocimientos, experiencias y también ayudando a la resolución de dudas y problemas.

La comunicación interpersonal empleada en los entornos virtuales esta permeada por el estilo asertivo, que como lo señala Antonio Estanqueiro (1992), “el estilo asertivo facilita la aproximación entre las personas, previniendo o resolviendo conflictos”. En ese proceso de interacción entre profesor - estudiante y entre estudiante – estudiante se pone en juego la comprensión, expresión e interacción de los mensajes transmitidos a través de las diferentes herramientas tecnológicas y comunicativas, favoreciendo la asimilación de los mensajes y la construcción del conocimiento.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación formativa oral se pudo evidenciar al momento en que el estudiante realizó observaciones en detalle, interpretaciones, interrogantes y argumentaciones que daba. Además, de participación en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

La evaluación formativa registrada. Se evidenció cuando el estudiante localizó información concreta, hizo inferencias a partir de la lectura de imágenes, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos. Además, utilizó las TICs de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información

La evaluación sumativa se evidenció en la producción de textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las técnicas del arte mural.

Proceso de Autoevaluación y Heteroevaluación se evidenció en la rúbrica para evaluar las rutinas de pensamiento y el registro de calificaciones individuales.

6.5.5 Fase V. Describir, Analizar y Estudiar la Lección

La planificación basada en “unidades didácticas” brinda la posibilidad de pensar en estrategias de enseñanza en forma longitudinal y no restringidas al día a día. (Marzano, 2003).

Pensar la clase desde el marco EpC exige las siguientes acciones:

- Identificar los resultados esperados.
- Determinar la evidencia aceptable
- Planear las actividades de enseñanza

En la primera etapa: Identificar los resultados esperados. La docente aclaró las prioridades en cuanto a ¿Qué deberían saber sus estudiantes? ¿Qué deberían comprender sus estudiantes? ¿Qué deberían ser capaces de hacer sus estudiantes? ¿Qué contenido vale la pena comprender? Reflexionar sobre estos interrogantes le permitió definir un tópico generativo de interés y curiosidad para sus estudiantes, como también le permitió mostrárselos como una puerta de entrada a conocer y descubrir nuevos y posibles mundos. Además, especificar las metas de comprensión le permitió explicitar qué han de comprender sus estudiantes en cuanto Contenidos, Métodos, Propósitos y formas de comunicación.

Figura 15

Identificación de los resultados esperados desde el marco EpC



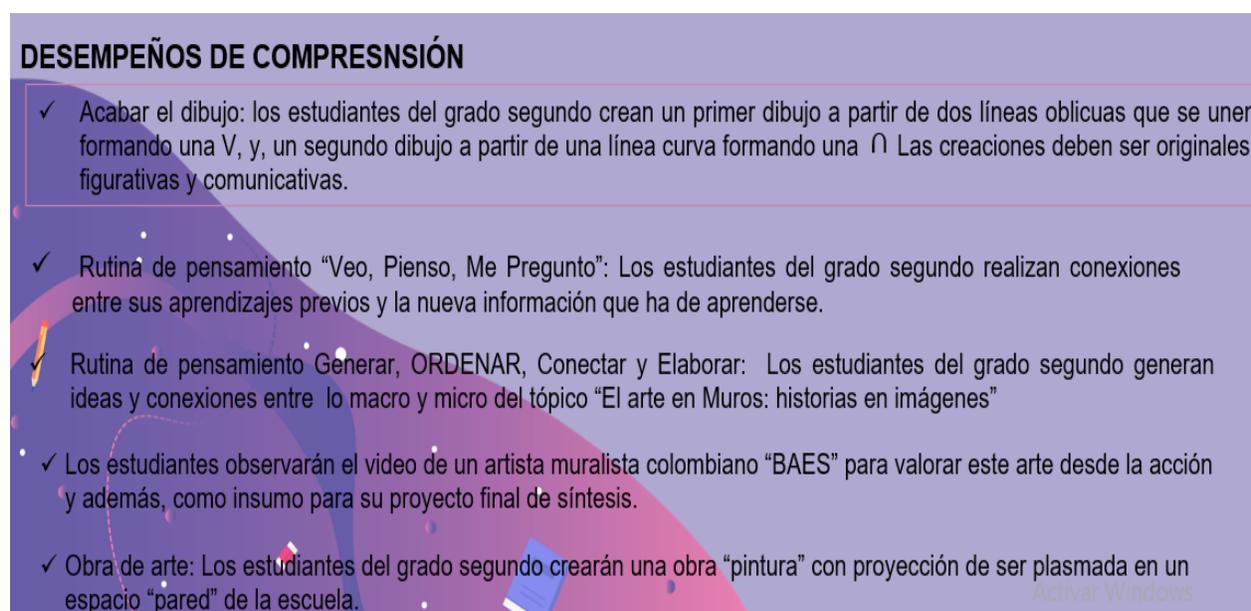
Nota. En la imagen figura 15 se realiza una breve presentación de los resultados obtenidos en el marco de EpC.
 Fuente: elaboración propia.

En la etapa dos: determinar la evidencia aceptable. Reflexionar en torno a los interrogantes ¿Cómo sabremos si los estudiantes han alcanzado las metas que les hemos propuesto, los resultados deseados? ¿Qué aceptaremos como evidencia de la comprensión y aptitud/destreza de los estudiantes? Le permitió considerar desde el principio cómo determinar si los estudiantes han alcanzado las metas de comprensión propuestas.

Pensar sobre la unidad o el curso en términos de la evidencia necesaria para documentar y validar que los resultados de aprendizaje esperados se han alcanzado.

Figura 16

Presentación de los desempeños de comprensión desde el marco EpC



DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN

- ✓ Acabar el dibujo: los estudiantes del grado segundo crean un primer dibujo a partir de dos líneas oblicuas que se unen formando una V, y, un segundo dibujo a partir de una línea curva formando una \cap Las creaciones deben ser originales, figurativas y comunicativas.
- ✓ Rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me Pregunto”: Los estudiantes del grado segundo realizan conexiones entre sus aprendizajes previos y la nueva información que ha de aprenderse.
- ✓ Rutina de pensamiento Generar, ORDENAR, Conectar y Elaborar: Los estudiantes del grado segundo generan ideas y conexiones entre lo macro y micro del tópico “El arte en Muros: historias en imágenes”
- ✓ Los estudiantes observarán el video de un artista muralista colombiano “BAES” para valorar este arte desde la acción y además, como insumo para su proyecto final de síntesis.
- ✓ Obra de arte: Los estudiantes del grado segundo crearán una obra “pintura” con proyección de ser plasmada en un espacio “pared” de la escuela.

Nota. En la figura anterior se presentan los desempeños de comprensión en el marco de EpC. Fuente: Elaboración propia.

En la etapa tres: planear las actividades de enseñanza. La pregunta ¿qué experiencias de enseñanza y de aprendizaje permitirán que sus estudiantes alcancen los resultados esperados? le llevó a la docente investigadora, a diseñar unas actividades de pensamiento secuenciales que le permitieran guiar a sus estudiante “más allá de lo que ya sabía” y, a partir del tópico “El arte en muros: historias en imágenes” los estudiantes asumieran operaciones tales como: explicar, elaborar preguntas, encontrar evidencias, dar ejemplos, generalizar y representar de una manera

distinta. El reto como docente, fue hacer visible el pensamiento y generar un pensamiento crítico de los estudiantes.

La implementación de unidades didácticas desde la metodología EpC fue muy enriquecedor y novedoso para los estudiantes ya que toma en consideración los conocimientos que el estudiante ya posee y a partir de ahí el docente facilita un proceso de auto aprendizaje en el que, a través de una serie de actividades reguladas tanto por el alumno como por sus pares y el profesor, llega a unas metas de aprendizaje que demuestra en sus desempeños de comprensión.

La evaluación es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo (Costamagna, 2008). En la siguiente tabla se muestra cómo se planeó la evaluación de los aprendizajes para la unidad didáctica “El arte en muros: historias en imágenes” seguido se explicarán algunas evidencias que muestran las comprensiones de los estudiantes.

Tabla 10.

Etapas del proceso de valoración continuo desde el marco EpC

VALORACIÓN CONTINUA			
Evaluación diagnóstica – inicial.	Evaluación formativa oral.	Evaluación formativa registrada Escrita	Evaluación sumativa
<p>Heteroevaluación La realiza la docente. Se toman los criterios de valoración de la Prueba de Torrance para evaluar la creatividad del niño: Parte de expresión figurativa:</p> <p>Originalidad: lo diferente y fuera de lo común de la idea. Flexibilidad: manejo de las ideas. Elaboración: desarrollo de la idea Fluidez: número de ideas producidas</p> <p>Coevaluación: un compañero valora su creación, además de darle aportes significativos.</p>	<p>Se tendrá en cuenta las observaciones en detalle, lo que interpretan, los interrogantes y las argumentaciones que dan. Escrita Registro de respuestas en el WhatsApp del grupo del grado Segundo. Se aplicará una rúbrica para evaluar la Rutina de pensamiento “Veo, Pienso, Me Pregunto”.</p> <p>Proceso de Autoevaluación y Heteroevaluación.</p>	<p>Rúbrica Se aplicará una rúbrica para evaluar la Rutina de pensamiento “Generar, ORDENAR, Conectar y Elaborar”. Para evaluar cómo los estudiantes están generando, conectando y elaborando nuevas ideas, además de monitorear el aprendizaje del estudiante y proporcionar retroalimentación. Participación en Wordle, Bubbl.us, Se aplican los tres procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>	<p>Elaborarán una obra creativa con proyección para mural. Se evaluará: la efectividad del aprendizaje, las reacciones acerca de la instrucción y los beneficios de una base a largo plazo. A través de una rúbrica para Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para seleccionar la obra de arte que se realizará en la escuela se utilizará la rúbrica de una lista de chequeo la cual la aplicarán padres, estudiantes y docente.</p>

Nota. En la tabla anterior se presentan las evidencias de comprensiones de los estudiantes que corresponden al proceso de evaluación continua desde el marco EpC. Fuente: elaboración Propia.

Proceso de coevaluación del aprendizaje

Este proceso permitió que los estudiantes valorarán las creaciones de sus compañeros de forma significativa, porque no se limitaban a responder con monosílabos, sino que argumentaban sus respuestas.

6.5.6 Fase VI. Explicar lo acaecido en el Desarrollo de la Lección e Identificar Posibilidades de Mejora

Para la docente investigadora lo más complejo de diseñar implementar y evaluar una unidad didáctica desde el marco de la EpC fue romper con un esquema estructural que venía de pensar sus clases desde los ejes temáticos, repensar la estructura metodológica que guiaban los momentos de sus clases y constituir la evaluación como un proceso continuo con criterios claros de evaluación y proporcionando realimentación. En fin, hacer una revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje: estrategias, recurso, contenidos, rol docente, rol del alumno y sistema de evaluación, para determinar qué puede seguir haciendo y qué debe mejorar.

En la siguiente tabla se muestra las fortalezas evidenciadas en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza con las oportunidades de mejora, para tener en cuenta en el desarrollo de los próximos ciclos.

La lectura y la escritura son dos habilidades comunicativas que acompañan al ser humano durante toda su vida académica y que determinan, en distinta medida, no solo el logro de los aprendizajes requeridos en esa etapa, sino también la adecuada inserción a las dinámicas de la vida social. De esta manera, los docentes del grupo Lesson, proyectan para nuevos ciclos trabajar la relación entre estas dos habilidades como mecanismos para construir nuevos aprendizajes y desarrollar competencias.

Tabla 11.

Fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo III

CICLO III CAMINANDO POR LOS TRES SENDEROS		
ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA
ACCIONES DE PLANEACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Se estableció un foco en común: Pensamiento crítico Se declaran RPA para las cuatro dimensiones del conocimiento Se Planea la unidad didáctica desde el marco EpC Se implementa el formato PIER para estructurar y organizar la planeación en cuanto referentes del macro, meso y micro currículo Se estructura la clase en tres momentos (exploración, estructuración y práctica) y para cada uno se establecen estrategias de enseñanza aprendizaje Se seleccionan actividades de aprendizaje diversificadas para atender a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje Se Transversaliza desde el Tópico Generativo Se utiliza la escalera de retroalimentación de para valorar y aportar a las planeaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Generar procesos metacognitivos que permitan la consolidación de los conocimientos y las habilidades lingüísticas Relacionar la lectura con la escritura como habilidades comunicativas para construir nuevos aprendizajes y desarrollar competencias. Tener el cuenta el nivel de dominio TICs que presentan sus estudiantes, en el momento de utilizar herramientas de la informática y la tecnología.
ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Se recurre a estrategias didácticas que desarrollan el pensamiento crítico. Estrategias didácticas como las rutinas de pensamiento, juego de roles, trabajo colaborativo permitieron visibilizar el pensamiento de los estudiantes. Se utilizaron recursos pedagógicos y didácticos de red para el desarrollo de las secuencias didácticas desde lo remoto. Reflexionar en la acción para actuar en situaciones problemáticas que se le presentaron <i>in si tu</i>. 	
ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza proceso de evaluación continuo, utilizando diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Se realiza proceso de evaluación formativa en diferentes momentos de la clase, utilizando la hetero evaluación, la coevaluación y la autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> En la evaluación trabajar la retroalimentación.

Nota. En la tabla anterior, es posible evidenciar las mejoras. Fuente: propia.

6.6. Ciclo 4. Calidad en mis Sesiones

Los ciclos de reflexión son espacios que han promovido procesos de reflexión y se han constituido como una instancia productiva para los docentes participantes de la presente investigación, que se han visto reflejados en sus estudiantes. Es a través de estos espacios que se logra una labor profesional permanente y se analizan situaciones problémicas en cuanto a procesos de enseñanza – aprendizaje para dar solución contextualizada a los mismos.

La experiencia de trabajo colaborativo, y las comprensiones que ha generado por medio de los diferentes seminarios de la maestría de Pedagogía, le ha permitido a la docente investigadora resignificar sus prácticas de enseñanza desde la acción constitutiva de la planeación, pues tiene en cuenta los niveles de concreción curricular, referidos a lo macro, meso y micro currículo, así mismo hay una coherencia a nivel micro curricular al relacionar los elementos que lo componen (RPA, Conceptos estructurantes, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación); desde la acción constitutiva de la implementación por la rigurosidad en el desarrollo de los momentos de la clase, la utilización de estrategias de enseñanza que le permiten al estudiante dinamizar su proceso de aprendizaje haciéndolo más consciente de la construcción de su propio conocimiento; desde la acción constitutiva de la evaluación porque es considerada como un proceso continuo, formativo e interpersonal que no solo valora el aprendizaje de los estudiantes sino que cualifica las acciones del docente dentro de este proceso como enseñante.

6.6.1. Fase 1. Encontrar un punto de partida para la Lesson Study

Llegar a la lectura que va más allá de la decodificación del texto -a la alfabetización crítica con nuestros estudiantes- es un problema para solucionar (Silveira, 2013). Es desde los procesos de comprensión de lectura, que los estudiantes aprenden a leer comprensivamente, ya que la comprensión lectora es la meta final de la lectura, puesto que incluye diferentes procesos cognitivos y lingüísticos, que conllevan al lector a entender literalmente un texto, y además a realizar una conexión entre las experiencias y saberes anteriores con la nueva información, es una interrelación entre el texto y el lector, incluyendo al contexto (Díaz y Hernández, 2002). Al considerar los múltiples procesos que incluye la comprensión (interpretaciones, inferencias, integraciones, relaciones) se define como una actividad constructiva, cuando el lector produce significados acordes a opiniones propias; e interactiva, debido a la relación permanente entre los factores que promueven la comprensión lectora el lector, texto y contexto; y por último estratégica, al hacer uso de herramientas cognitivas para obtener el aprendizaje. El docente es preponderante en este proceso ya que es quien por su bagaje disciplinar y práctico guía al estudiante al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas haciendo de la comprensión un proceso consciente y autorreflexionado.

6.6.2. Fase II: Planeación de la Lección

Evidenciando la necesidad de orientar las prácticas de enseñanza, en lo que respecta a la planeación para el desarrollo de la comprensión lectora, se hace necesario pasar de reconocerse como el acto de traducir y decodificar un determinado texto a asumirla como un proceso de interacción entre el lector, el contexto y el texto. Partiendo de esta idea, la acción del docente en

cuanto a la planeación debe trascender hacia la aplicación de metodologías y procesos de planeación más conscientes para desarrollar apropiadamente esta competencia, y así obtener resultados satisfactorios en los niveles inferencial y crítico y con ello formar lectores autónomos capaces de hacer frente a las exigencias del mundo actual.

En un primer momento la docente utiliza La unidad didáctica como estrategia de planeación ya que le permite orientar las acciones en el aula, con rutas de aprendizaje significativas para sus estudiantes. Además, es una herramienta valiosa que incide de manera positiva en el fortalecimiento de la competencia lectora, debido a su flexibilidad, recursividad y eficacia en el momento de selección, ejecución de actividades y estrategias para el desarrollo de la comprensión. Así mismo, su diseño permite aplicarse tanto en ambientes de aula virtuales como presenciales; la estructuración de los momentos de inicio, desarrollo y cierre, se pueden relacionar con los momentos para la lectura (antes de leer), en los de construcción de la comprensión (durante la lectura) y en el que se continúa comprendiendo y aprendiendo (después de leer), en los cuales se evidencian cada uno de los pasos que se deben seguir para lograr el proceso de comprensión lectora que es la meta final de la competencia lectora. ([Ver anexo I](#))

6.6.3. Fase III. Planeación Colaborativa de la Lección

La acción de planear colaborativamente le permite al docente tener un lenguaje común, lo cual facilita el diálogo, la comprensión y el avance, así como tener diferentes perspectivas, puesto que se reflexiona de manera grupal proponiendo procesos de planeación más nutrido en cuanto a metodologías, estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación continua y

formativa, encaminadas a lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Es así como, al analizar la planeación desde instrumentos valorativos como La Escalera de Retroalimentación permite comparar las prácticas e identificar cambios obtenidos durante este proceso en pro de mejores prácticas de enseñanza y logros significativos en los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 12

Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo 4 por los pares colaborativos

<p>Aclarar (Hacer preguntas) ¿Al momento de asignar los tiempos para cada actividad tuvo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y la complejidad en las actividades de aprendizaje? ¿cómo evaluará los estudiantes que no construyan textos escritos?</p>
<p>Valorar (Identificar aspectos positivos fortalezas)</p> <p>Utilizó la unidad didáctica como estrategia de planeación estructurada. Utiliza diferentes estrategias de enseñanza que le permiten el desarrollo de la comprensión lectora. Enuncia el propósito de cada actividad expresando lo que se quieren alcanzar a partir de una actividad de aprendizaje. Utiliza de la rejilla PIER para organizar y estructurar la lección.</p>
<p>Preocupa (Inquietudes)</p> <p>No todas las actividades de clase apuntan al logro de los RPA y en algunos casos dos o tres se relacionan con un solo RPA, mientras que, en otros, no se evidencia la actividad que permite alcanzarlo. Al leer el RPA de comunicación, está más redactado como método.</p>
<p>Sugerir (Proponer soluciones)</p> <p>Implementar una estrategia didáctica antes de la clase para que el producto de esta sirva como insumo para la actividad inicial. Que, en el momento de desarrollo de la unidad, se de una explicación magistral por parte de los estudiantes y que construyan un párrafo a partir de sus comprensiones. Generar preguntas que fomenten la metacognición en el aula.</p>

Nota La escalera de retroalimentación es Utilizada para el ciclo IV de la Lesson Study. Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los aportes de sus pares, la docente realizó ajustes a la planeación y la envió vía correo electrónico, a cada uno de sus compañeros para que la valoraran de nuevo. No hubo comentarios ni sugerencias, por tanto, la docente procedió a implementarla.

6.6.4. Fase IV. Enseñar la Lección y Recolectar las Debidas Evidencias

La estrategia utilizada en la implementación de la lección fue la secuencia didáctica, la cual fue desarrollada en tres momentos:

La implementación se llevó a cabo en un ambiente de aula presencial, la organización del salón favoreció la interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes. De acuerdo con el modelo escuela nueva un ambiente de aprendizaje adecuado debe asegurar un espacio favorable para la interacción entre el docente y los estudiantes, y entre los estudiantes mismos, de tal manera que se generen procesos comunicativos donde las mediaciones de aprendizaje sean múltiples: los conocimientos y actividades creativas que se proponen en las cartillas, las intervenciones en contexto dialógico del docente y la experiencia vital de cada uno de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2010). De este modo la docente ambienta el salón con todos los materiales pedagógicos y tecnológicos para el desarrollo de la clase, además organiza las mesas para que los estudiantes trabajen en grupos de cuatro.

Momento de inicio

Mediante el recurso reportaje realizado por los estudiantes, en la clase anterior la profesora les había pedido a los estudiantes que realizaran un video de máximo dos minutos en donde presentaran un producto, una receta, un juego, una actividad de aseo, entre otras acciones

que vivenciaran en la vida diaria. Para la representación de esa situación podían utilizar indumentaria o elementos que apoyaran sus presentaciones.

Los vídeos debían ser enviados al WhatsApp de la docente, antes de la primera sesión de clase. ([Ver |anexo J](#))

Al inicio de la clase se proyectaron 6 videos que respondían a cada uno de las categorías de los textos instructivos. A partir de las observaciones de los vídeos, la docente realiza las siguientes preguntas a cada uno de los estudiantes a los que se les proyectó el vídeo y luego se complementaban las respuestas con la participación de uno o dos niños de la clase.

¿Qué recursos utilizaron para explicar? ¿A qué tipo de conocimientos recurrieron?

¿Siguieron algún orden en la explicación? Esto se hace, primero esto después...

¿Por qué decidieron ordenar así la explicación? ¿Para que se entienda que?

Para que fueran comprendidas las preguntas, la docente tuvo que ponerlas en un lenguaje más entendible y manejado por los niños, además de recurrir a los ejemplos para que sus respuestas fueran más naturales.

La docente tomó como referente las respuestas de los estudiantes para que comprendieran las diferentes presentaciones que puede tener un texto instructivo y que categorizarlos les permitirá saber leerlos, identificar dónde los pueden encontrar, a quién le puede interesar.

Momento de desarrollo

Teniendo en cuenta que es el momento más intenso de la clase, se caracterizó por una fuerte interacción entre estudiantes entre sí y con los materiales de enseñanza, encaminando a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la comprensión textual.

Se utilizó la estrategia de enseñanza grupos de Trabajo, ya que es uno de los recursos que más se utiliza, porque ayuda a promover el aprendizaje activo y autónomo; dando espacio también a una interacción entre pares que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y actitudinales. A continuación, se describen las acciones desarrolladas en este momento fueron las siguientes:

La docente coloca en cada mesa distintos textos instructivos: recetas de cocina, reglas de juegos de mesa, manuales de cuidado personal, instructivos para hacer manualidades, señales de tránsito, tutoriales para hacer experimentos, entre otros.

Los estudiantes se ubican en sus mesas de trabajo y empiezan a manipular el material que encuentran: observan, comparan, hablan entre ellos sobre qué información de la que allí se encuentra conocen, qué recetas han preparado. Luego, comparan la estructura y tratan de clasificarlos. Se genera un diálogo grupal y mediante preguntas como ¿Para qué sirven? ¿Los han visto antes? ¿En dónde? ¿Se puede identificar alguna silueta? ¿Ayuda que tenga dibujos? ¿qué sucede si los pasos no se encuentran ordenados?, ¿qué pasa si las instrucciones no son claras? ¿qué ocurre si los textos no son coherentes? ¿y si los textos no están completos? la docente guiaba sus comprensiones. Además, para permitir la participación de todos, respetando

el turno y el uso de la palabra, se les pidió que levantaran la mano y sólo dos participaciones por grupo.

La docente complementa el tema con una presentación en PPT. Luego, los estudiantes construyeron un párrafo donde evidenciaron la construcción del concepto de texto instructivo.

En un principio se les dificultó formar un párrafo, pues no recordaban que era un párrafo, fue la primera pregunta que le hicieron a la docente cuando les escribió en el tablero lo que debían hacer. Para conceptualizar tuvo que recurrir a flas back de clases anteriores. Luego, se les dificultaba pasar lo que decían oralmente a texto escrito, pues no lograban enlazar una oración con otra. Por lo cual, la docente, les iba leyendo la primera pregunta y cada uno la iba respondiendo en el cuaderno, seguido les enunciaba palabras de enlace para que conectaran sus oraciones y así continuó con la segunda y tercera pregunta. Luego de formar el párrafo se les pidió a tres estudiantes que leyeran al grupo su texto.

Para finalizar este momento observaron un video de la elaboración de un producto típico de la región “los bizcochos de achira” a partir de lo observado debían registrar en el cuaderno los pasos para hacer la receta de los bizcochos de achira. Luego, Le entrega a cada una receta impresa de cómo hacer bizcochos de achira, les dice que van a realizar individualmente una comparación de estas dos recetas utilizando la rutina de pensamiento “Compara y Contrasta”. Para apoyar la organización de sus ideas, la docente les iba haciendo preguntas como: ¿tienen el mismo nombre, los mismos ingredientes, tienen el mismo orden, los mismos pasos a seguir? ¿Qué lenguaje utilizan para comunicarse? ¿Qué recursos o elementos apoyan sus explicaciones?

Después de terminar la rutina, pasan a poner puntos en común elaborando la misma rutina

de pensamiento de forma grupal. Cada estudiante aportaba ideas y tenía en cuenta de no repetir las que estaban escritas.

Momento de cierre

El propósito principal de este momento es fijar los aprendizajes de los estudiantes para lo cual los estudiantes deben trabajar en grupo y construir una receta para mejorar nuestros comportamientos y alimentar el alma. Se presentó un inconveniente con relación a la conceptualización de valores y esto no les permitía tener claridad sobre lo que querían comunicar, por lo tanto, en palabras de Schon (1992), la docente debió reflexionar en plena acción, reflexionar ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación in situ –, para permitirle a los estudiantes ir a la sala de sistemas y consultar primero, sobre el valor que habían escogido para el trabajo final y luego, si elaborar la receta.

El estudiante debía identificar sus propias estrategias para la elaboración del texto, por tanto, la docente les guió su trabajo a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué quiero comunicar? ¿cómo lo quiero comunicar? ¿Por qué lo quiero comunicar? ¿qué recursos gráficos voy a utilizar? La respuesta a esas preguntas le permitieron comprender el propósito comunicativo de los textos instructivos y elaborar textos de calidad.

Figura 17

Implementación de clase grado tercero de primaria IE El Paraíso

CLASE MAGISTRAL DE LA DOCENTE



TRABAJO COLABORATIVO DE LOS ESTUDIANTES



Nota. En la figura 17 se presenta el registro fotográfico de la implementación de la lección “El texto instructivo”.
Fuente: propia.

Figura 18

Evidencia de las comprensiones desarrolladas por los estudiantes del grado tercero de primaria de la IE El Paraíso.

PRODUCCIONES DE LOS ESTUDIANTES QUE EVIDENCIAN SUS COMPRESIONES

Párrafo construido por los estudiantes conceptualizando el texto instructivo.

2 construir un párrafo con sus propias palabras que diga que es un texto instructivo, cuales son las características y su propósito
 Un texto instructivo en señan a dar indicaciones y aprender hacer las cosa bien como las resetas y aprender a jugar paso a paso dan las cosas claras dan instrucciones y sirven para aprender oser un dibujo

1 construir un párrafo con sus propias palabras que diga que es un texto instructivo, cuales son las características y su propósito.
 los textos instructivos tiene como un propósito guiar a quien la este leyendo y aprende una reseta o aprender un juego las instrucciones son para aprende a hacer una reseta o un juego bien

Rutina de pensamiento "compara y contrasta"

Rutina de pensamiento COMPARA y CONTRASTA
 Video de la reseta de Biscochos de Achira
 ¿En qué se parecen?
 En que se trata de biscochos del achira y en los ingredientes y de la preparación y de que las dos se trata de reseta.
 ¿En qué se diferencian?
 En la que una es por video y la otra es escrita y una es para ver como lo hacen y en la otra es para leer y para ver como se hace la reseta.
 Conclusión
 esta escrito en orden y es un texto instructivo lo interesa el texto a la gente que quiere hacer biscochos de achira y esta hecho en un video

Rutina de pensamiento COMPARA y CONTRASTA
 Video de la reseta Biscochos de Achira
 ¿En qué se parecen?
 1. Es la misma reseta de como hacer biscochos de achira
 2. Utilizan el mismo orden de preparar. Nombran la reseta, los ingredientes y luego la preparan
 3. Los biscochos de achira tiene la misma forma algo
 4. se utiliza la misma preparación
 ¿En qué se diferencian?
 1. la primera se presenta en forma de video y la segunda de forma escrita
 2. En el video se ve como se prepara y en el escrito se lee como se prepara
 3. Las cantidades en los ingredientes son diferentes
 4. En el video presenta una receta ilustrada
 conclusión
 Es un texto instructivo por que nos dice como hacer los biscochos de achira paso a paso
 Es un texto que se puede leer y escuchar
 Esta escrito en forma organizada y en un paso a paso le interesa a la personas que quieren hacer biscochos de achira

Recetas elaboradas por los estudiantes

SOPA PARA SER RESPETUOSO

Ingredientes:

- 1 paquete de lealtad
- 2 kilos de responsabilidad
- 5 latas de humildad
- 3 bolsas de honestidad
- 5 piscas de tolerancia
- 10 gramos de justicia
- 8 Litros de caridad



Preparación

Primero ponemos los ingredientes en un recipiente los
 responsabilidad un paquete de lealtad, los
 responsabilidad de lealtad, latas de
 honestidad de humildad, las 5
 ocho libras de caridad, los 10 gramos de justicia
 primero echamos seis piscas de honestidad después le
 echamos ocho litros de caridad quinto abrimos los paquetes
 de lealtad y se lo echamos en la olla sexto
 lavamos los dos kilos de responsabilidad luego
 lo picamos en pedazos pequeños se lo echamos en
 la olla y después abrimos las cinco latas
 humildad lo ponemos en la licuadora lo licuamos
 y después lo ponemos en la olla y esperamos
 75:00 minutos que seba y cuando ya haya
 estado lo posemos en un plato ando

Grupo 2
 maria Angelica Echeverri
 cristian camilo Restrepo
 heria milena walisnata
 matias virginia Iscano

COKEY de la Amistad

Ingredientes

- 3 Kilos de amor
- 5 libras de respeto
- 4 libras de compartimiento
- 8 Kilos de compañerismo
- 5 piscas de nuestro que pueden confiar en ti
- 7 latas de sonrisas
- 100 gramos de disponibilidad



Preparación

lavar con agua los 3 Kilos de amor para que se
 le vaya el egoísmo segundo cortamos en pedacitos
 las 5 libras de Respeto tercero licuamos los 8
 Kilos de compañerismo cuarto batimos todos los
 ingredientes, los tres Kilos de amor las 5 libras de
 respeto y echamos la crema de sabor despacio
 hasta que se vea todo de crema y otra vez lo
 batimos hasta que tenga una consistencia suave
 y amasilla quinto lo probamos para que sepan
 que este rico sexto echamos las 5 piscas
 de muestra que pueden confiar en ti seventh
 echamos las 7 latas de sonrisas y por cada
 parte echamos los 100 gramos de disponibilidad
 lo areamos en el horno del alma y disfrutamos
 esta receta alcanza a 30 personas

Jineth botero
 DANIEL Fernando
 Karol sofia
 maria guadalupe

SUDADO PARA SER TOLERANTE

Ingredientes

- 2 tasas de cariño
- 4 botellas de ternura
- 7 bolsas de amor
- 5 latas de tolerancia
- 8 bolsas de amistad
- 6 latas de solidaridad



Primero en una olla el cariño amas ternura tolerante
 amistad solidaridad todo eso se licia con agua
 después las ponemos todo en una pibadora y
 después las pelamos y le sacamos todas las
 semillas de la baidora y después la revolvemos
 servirla la preparación para cuatro Compañeritos

TORTA PARA SER SOLIDARIO

Ingredientes

- Una taza llena de amor
- Muchos kilos de apoyo incondicional
- Un corazón compacto
- Tolerancias de familias unidas

PREPARACION

Primero en un recipiente echamos el amor
 Segundo le echo todos los ingredientes y lo revuelve los
 ingredientes que son el amor, el apoyo el corazón y las familias
 luego cuando ya lo tengamos amasado lo metemos al horno
 del horno y lo dejamos reposar por 8 minutos hasta que
 este frío y luego lo decoramos y servimos en plato
 de nuestro corazón y son para 5 personas y así queda, ¡vamos!



Amor
 Apoyo
 Familia
 Corazón

Grupo 5
 Sara Valentina
 Nicol Bustos
 Isabella montilla
 caled samirano
 Yojan Estiben

Nota. Mediante las evidencias presentadas en la figura anterior, es posible analizar las comprensiones de los estudiantes. Fuente: propia.

Evaluación de los aprendizajes

Para la evaluación de los aprendizajes se tomaron en cuenta los criterios que se presentan a continuación y es a través de las evidencias de aprendizajes, desarrolladas en los diferentes momentos de la clase, como se pudo valorar el cumplimiento de los RPA a la luz de las comprensiones de los estudiantes.

- Participación en situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, valorando las aportaciones de los/as demás y las propias en un contexto dialógico.
- Reconocimiento de los diferentes formatos, finalidades y propósitos de los textos instructivos para facilitar la comprensión y composición.
- Utilizaron diferentes estrategias como la observación, comparación, rutinas de pensamiento para la comprensión de textos instructivos como instrumento para aprender y compartir conocimientos.
- Preguntas de metacognición que le permitieron ser conscientes de los procesos cognitivos que usaron en el proceso de aprendizaje y también ser conscientes de lo que se estaba haciendo y el resultado que se obtuvo.
- Aplicación de métodos y procedimientos en la escritura de textos instructivos con forme a su función y forma de redacción. Producto final: elaboración de la receta.

6.6.5. Fase V. Describir, Analizar y Estudiar la Lección

Para este grupo Lesson, la forma en que se desarrolla la reflexión, referida específicamente al momento de implementación se relaciona con la narrativa profesional, los cuales son textos y narraciones (historias, fotos, datos, conversaciones, diarios...) que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo para orientar y desarrollar nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan (Suarez, 2007). La docente investigadora, a partir de una narración detallada en forma escrita describe los momentos internos de la implementación. (ver rejilla PIER ciclo IV) Luego, ésta es socializada a los pares académicos con el fin de identificar aciertos y desaciertos con relación a lo planeado.

6.6.6. Fase VI. Explicar lo acaecido en el Desarrollo de la Lección e Identificar

Posibilidades de Mejora

Este proceso reflexivo del quehacer del docente, fortaleció las acciones pedagógicas de la docente investigadora en el desarrollo curricular del área de lenguaje y en el diseño de los microcurrículos, puesto que ahora las acciones de planeación son más conscientes y tiene en cuenta la pertinencia entre los niveles de organización macro y meso curricular (lineamientos, estándares, mallas de aprendizaje DBA, competencias, PEI, planes curriculares, entre otros), y la coherencia en los niveles de planeación microcurricular (RPA, Conceptos estructurantes, estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación) para promover aprendizajes profundos y significativos.

En este mundo permeado por una sociedad del conocimiento, los docentes debemos ir de la mano con los avances y desafíos que le atañen para lograr los cambios esperados y sobre todo lograr el bienestar general de la humanidad. De esta manera el docente debe tener un compromiso ético y profesional en cada acción de su quehacer docente. Reflexionar sobre su práctica de enseñanza le permite valorar el qué, el cómo y el para qué de lo que enseña para implementar acciones de mejora en su accionar pedagógico. Este proceso de reflexión le ha permitido a la docente investigadora valorar sus planeaciones de antes con las de ahora y plantearse acciones de mejora para el diseño de sus planeaciones microcurriculares futuras. En el siguiente esquema se presentan las fortalezas y oportunidades de mejora para ciclos posteriores.

Tabla 13.

Fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo IV

CICLO IV CALIDAD EN MIS SESIONES		
ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA
ACCIONES DE PLANEACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se estableció un foco transcendental para el fortalecimiento de la competencia lectora: la comprensión lectora • Contextualización curricular (macro y meso currículo). • Se planea teniendo en cuenta la coherencia a nivel microcurricular (conceptos estructurantes, RPA, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación) • Se utiliza la unidad didáctica como estrategia de planeación para orientar las actividades en el aula y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación para una o dos sesiones de clase. • Avanzar en la comprensión de lo que es un concepto estructurante.
ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar y observar la lección de forma reflexiva. • Recursos didácticos y pedagógicos debidamente seleccionados. • Aplicación de Rutinas de Pensamiento en diferentes momentos de la clase. • Implementación de estrategias que potencializan los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. • Las estrategias de visibilización del pensamiento se vuelven recurrentes e intencionadas, además permiten desarrollar la comprensión lectora. 	
ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de evaluación continuo • Se utilizaron diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación que permitieron evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. • Las evidencias de aprendizaje permitieron alcanzar los RPA. • La docente realizó la heteroevaluación basados en evidencias concretas de aprendizaje. • Evaluación formativa: hetero – co y autoevaluación • Rúbricas y escalas de valoración para la co y auto evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación en la evaluación teniendo en cuenta necesidades individuales y grupales. • Involucrar a los padres en el proceso de valoración y en las mejoras de los aprendizajes de los estudiantes.

Nota. En la tabla anterior se presentan las *fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en el ciclo IV.* Fuente: propia.

7. Hallazgos, Análisis e Interpretación de Datos

Una reconstrucción conceptual del término hallazgos, partiendo de las ideas más destacadas que se han generado al respecto, lo sitúa como un importante aporte que posee gran incidencia en el campo de la investigación y que es de gran aplicabilidad en contextos afines a los de la investigación en la que fueron obtenidos (Sánchez, 2019). Por tanto, un hallazgo no solo es aplicable a una situación en concreto, sino que puede ser el principio de una solución mayor, más generalizada, que involucra a muchos más individuos de lo que se pudiera pensar, razón por la que también puede ser comprendido como el génesis de investigaciones futuras.

Desde esta concepción y en coherencia con el enfoque de investigación, que como ya se ha expresado, guía al presente estudio por un camino de interpretación y significatividad, dado que “facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos...” (Quecedo & Castaño, 2002, p.12), este capítulo está orientado a presentar los hallazgos más relevantes en torno a la obtención de los tres objetivos específicos planteados desde el inicio de la presente investigación. Así pues, para dar respuesta al primer objetivo, encaminado a analizar las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora: la planeación, la implementación y la evaluación, se optó por implementar la triangulación, que de acuerdo con Rodríguez et al (2002),

Consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las

perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo (s.p)

A partir de dicha implementación se guio al presente estudio hacia el análisis e interpretación de las categorías apriorísticas en afinidad con las categorías emergentes, que se desprenden de las primeras, como se ilustra en la tabla 17.

Tabla 14. Matriz de Categorías Apriorísticas

Maestría en Pedagogía
Taller de Investigación Pedagógica IV

MATRIZ DE CONSISTENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS						
Ámbito u objeto de estudio	Problema de investigación	Formulación pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivo Específico	Categorías	Subcategorías
Educativo- Práctica de enseñanza	<p>En las prácticas de enseñanza que se han venido desarrollando en los últimos años, en los distintos niveles de primaria de la Institución Educativa el Paraíso, situada en la ruralidad del municipio de Algeciras, Huila, se ha hecho cada más evidente la carencia de la práctica reflexiva en los docentes, que es propia de un educador integral, la cual le brinda total autonomía y estructura y que consiste en que el docente adquiere un papel mucho más activo dentro de su práctica, en el que se apropie y concientice de los procesos que ejecuta en torno a las acciones constitutivas de la planeación, la intervención y la evaluación pedagógica.</p> <p>En concreto, las planeaciones se encuentran descontextualizadas, alejadas de los objetivos de aprendizaje y las necesidades educativas de los estudiantes, aisladas totalmente de la concreción curricular, lo que se evidencia en el hecho de que el proceso de planeación de las prácticas de enseñanza no están integradas con la normatividad que en torno a los objetivos, planes de estudio, criterios, metodologías, recursos y evaluaciones, entre otros elementos, han decretado entidades reguladoras a nivel nacional como el Ministerio de Educación, así como tampoco están conexas al Proyecto Educativo Institucional (PEI), al Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y al Plan de Gestión (PG) y a criterios previamente</p>	¿De qué manera se resignifican las prácticas de enseñanza desde las acciones constitutivas de planeación, implementación y la evaluación de los aprendizajes, para que se fortalezca la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa El Paraíso?	Resignificar la práctica de enseñanza de la docente investigadora mediante un ejercicio de reflexión sobre las acciones constitutivas, para orientarlas a fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la primaria de la Institución Educativa El Paraíso.	<p>→ Analizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de primaria.</p> <p>→ Identificar los aspectos más relevantes en la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde las acciones constitutivas de la planeación, la implementación y la evaluación.</p> <p>→ Describir la resignificación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora para fortalecer la</p>	Planeación	<p>Niveles de concreción curricular: macro, meso y micro</p> <p>Planeación estructurada: pertinencia y coherencia</p> <p>Estrategias de enseñanza</p>
					Intervención	<p>Unidades didácticas</p> <p>Comunicación en el aula</p> <p>Ambiente de aula</p> <p>Estrategias de enseñanza</p>
	<p>de evaluar al estudiante.</p> <p>Lo anterior se refleja claramente en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, cuya práctica de enseñanza ha estado dirigida prioritariamente hacia la fluidez lectora, dejando en evidencia grandes vacíos de esta en la comprensión lectora que es la meta final de la competencia comunicativa lectora. Además de lo dicho, porque las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se encuentran potencializadas en los niveles literal e inferencial, sin llegar a desarrollar los niveles crítico e intertextual que son preponderantes en esta competencia comunicativa y que son la base de otras competencias como la escrita. Y es que el alcance de todos y cada uno de estos niveles de lectura, siguiendo los postulados de Flores (2016), le abren al estudiante múltiples posibilidades de aprendizaje, incluso en áreas que inicialmente no se considerarían afines como las matemáticas. Es por ello que la enseñanza, adquisición y desarrollo de esta competencia se posiciona como uno de los aspectos más esenciales en la vida del ser humano, sobre el que se debe tener muy en cuenta, que es un proceso, que no se trata de brindar una lección hoy para que el estudiante aprenda inmediatamente. Es un proceso que se compone de fases. La primera es la decodificación a la que le sigue la comprensión. La primera, necesita de una especial atención al inicio de la vida escolar, una vez lograda de manera óptima, el estudiante está preparado para alcanzar la comprensión, que exige un proceso constante de lectura. Teniendo en cuenta lo anterior, la docente investigadora realiza un examen diagnóstico, mediante el cual aplicó una Prueba de Dominio Lector, tomada de la Fundación Educativa Arauco (www.fundacionarauco.cl), con el propósito de determinar el nivel de dominio de la competencia</p>					

Nota. En la tabla 17 se presenta la matriz de consistencia y construcción de las categorías apriorísticas y emergentes de la presente investigación.

En la tabla anterior se evidencia que de la primera categoría apriorística emergen tres subcategorías: los niveles de concreción curricular, la planeación estructurada y las estrategias de enseñanza; que de la segunda categoría a priori surgen otras cuatro subcategorías: unidades didácticas, comunicación en el aula, ambiente de aula y estrategias de enseñanza; que de la tercera categoría apriorística se desprenden otras dos subcategorías: tipologías de evaluación y medios de evaluación; y que de la última categoría apriorística surgen otras cuatro subcategorías: niveles de lectura, comprensión de lectura, estrategias de lectura y lector competente.

Tabla 15.

Categorías Apriorísticas y Categorías Emergentes

Categorías A Priorísticas	Categorías Emergentes
Planeación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niveles de Concreción Curricular: Macro, Meso y Micro. 2. Planeación Estructurada: Pertinencia y Coherencia. 3. Estrategias de Enseñanza
Implementación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Secuencia Didáctica 2. Comunicación en el Aula 3. Ambiente de Aula 4. Estrategias de Enseñanza
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipologías de Evaluación: Formativa y Procesual. 2. Medios de Evaluación: Oral y Escrita
Competencia Comunicativa Lectora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niveles de Lectura: Literal, Inferencial e Intertextual. 2. Comprensión de Lectura 3. Estrategias de Lectura 4. Lector Competente

Nota. En la tabla 6 se presentan de manera más sintetizada las categorías apriorísticas y las categorías que de cada una de estas emergen, en las que se profundizará a continuación. Fuente: Elaboración propia.

Niveles de Concreción Curricular: Macro, Meso y Micro

A partir de las situaciones observadas en la pentada narrativa, en la rejilla de planeación y en las evidencias reunidas, se evidenció que el primer ciclo se planeó bajo un formato institucional en el que no se tuvieron en cuenta los niveles de concreción curricular, que de acuerdo con lo planteado por Fernández (2018), es un instrumento de reflexión y mejora dirigido hacia la toma de decisiones aterrizadas y coherentes por parte del docente a partir de un exhaustivo análisis que conlleva finalmente al establecimiento de una serie de estrategias que optimicen los procesos educativos, desde tres importantes niveles que son el nivel macro, el nivel meso y el nivel micro. El primero, en referencia a una planeación macrocurricular, que es llevada a cabo por especialistas en el tema, en nombre del Ministerio de Educación; es decir que en este primer nivel se determinan los criterios e indicadores de desempeño y evaluación que rigen las prácticas de enseñanza en todo el territorio nacional. El segundo, referido a una planeación mesocurricular fundamentada por la Planeación Curricular Institucional y la Planeación Curricular Anual, elaboradas en simultaneidad por los docentes y directivos docentes de cada institución educativa. Un elemento a destacar de este nivel de concreción curricular es que busca responder a las necesidades del contexto de la población educativa con la que se trabaja. El tercer y último nivel refiere el microcurrículo, que es elaborado desde un plano en el que sus gestores son mucho más cercanos a los estudiantes y al ambiente en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza: los docentes, por lo que se define como aquél en el que el currículo es abordado tomando en consideración las exigencias educativas de cada grado académico en concreto, como

sucede con las planeaciones de clase que son un claro producto de este nivel. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017)

Si bien, la docente investigadora se esforzaba por planear su práctica de enseñanza teniendo en cuenta los lineamientos y estándares de calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, su práctica de enseñanza se obstaculizaba al no ser visionada desde una perspectiva mucho más contextualizada, en la que se prestara total atención a las necesidades propias de la IE El Paraíso, las cuáles difieren en muchos aspectos de las realidad de las demás instituciones educativas del país. Así pues, en su intento por cumplir con directrices educativas nacionales en su planeación, la docente investigadora se alejaba de la adecuada concreción curricular en la que si bien, el macrocurrículo es fundamental, no puede aislarse de los otros niveles de concreción curricular, como el microcurrículo, el cual le brinda orientaciones mucho más precisas sobre cómo abordar la planeación a partir del reconocimiento de la realidad de los estudiantes desde su propio entorno, sus dificultades, necesidades, posibilidades y gustos específicos.

En el proceso de elaboración del presente estudio, la docente comprende que, para lograr una práctica de enseñanza de calidad, es preponderante incorporar en su planeación los tres niveles de concreción curricular, que permiten orientar las necesidades del currículo a través de la comprensión del contexto en el que se sitúa el aula de clases y los entes que en ella participan.

Como producto de dicha comprensión, en los ciclos segundo, tercero y cuarto la planeación sufrió un importante cambio, dado que se utilizó la rejilla de planeación, esta vez, tomando en consideración los tres niveles de concreción curricular descritos anteriormente, así dando lugar a una planeación mucho más centrada y organizada. Parte de esta nueva planeación

es la integración de los resultados previstos de evaluación y las estrategias de evaluación, haciéndola mucho más secuencial y mejor estructurada, siguiendo, por supuesto, los principios que rigen al Modelo Pedagógico Escuela Nueva, que para Palacios (1978, como se citó en Narváez, 2006), “reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía”. (p.630).

Planeación Estructurada: Pertinencia y Coherencia

En el propósito de transformar la práctica de enseñanza y en congruencia con la necesidad de desarrollar los niveles de concreción curricular de manera integral, surgió una nueva categoría a posteriori, denominada planeación estructurada, la cual sugiere la pertinencia y la coherencia curricular como dos imprescindibles componentes de la acción constitutiva de la planeación. El primer componente alude a una planeación que le brinde a la práctica de enseñanza la certeza de contar con los medios y herramientas necesarias para ser implementada. Porque, por ejemplo, ¿qué sentido tendría planear una práctica orientada a la lectura de imágenes, si en la institución no se cuenta con ningún tipo de proyector ni de impresoras? Siguiendo ese ejemplo, una planeación que no es pertinente, está condenada al fracaso. Un argumento para una afirmación de tal magnitud es proporcionado por el MEN (2009), cuando menciona que una planeación es pertinente cuando posee una relación lógica entre las circunstancias de la población en la que esta se espera aplicar, sus características, necesidades y dificultades. De igual modo, Carreño & Morales (2022) explican que la pertinencia “es la oportunidad, adecuación y conveniencia del Micro-curriculo” (s.p). Basicamente se trata de orientar cada elemento de la planeación hacia la realidad inmediata de los estudiantes, lo cual en un comienzo no se lograba desarrollar completamente, dado que si bien, la docente investigadora

tenía en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), las Mallas de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias, así como las características contextuales de sus estudiantes, especialmente su carácter rural, generando una planeación contextualizada mediante la articulación entre esta y el modelo pedagógico Escuela Nueva; su planeación no alcanzaba la totalidad de la pertinencia, dado que no había un estado de consciencia que le permitiera comprender la fundamentalidad de conectar su planeación con la realidad de sus estudiantes.

El segundo componente es la coherencia, comprendida como “aquello que interconecta o mantiene unidas las partes del micro-curriculo” (Carreño & Morales, 2022, s.p). En términos más sencillos, la coherencia en la planeación busca que los distintos elementos de la planeación se encuentren debidamente integrados, que haya un alto sentido de congruencia entre los mismos. Así pues, lo que el docente planea debe registrar congruencia entre los objetivos de aprendizaje, los niveles de desempeño, los criterios de evaluación, las estrategias y actividades propuestas y demás.

Tomando como punto de referencia lo anterior, se evidencia que inicialmente habían fallas en la planeación de la docente investigadora, dado que no había una relación de coherencia entre el qué, el cómo y el para qué enseñar. La docente había desarrollado el nivel de consciencia que le permitiera determinar los propósitos de clase y por ende, cuáles eran las estrategias de enseñanza y de evaluación más pertinentes para el alcance de dichos propósitos. Esto se debía en gran medida, a que la docente no realizaba la planeación; simplemente se dedicaba a seguir paso a paso la planeación instructiva que le generaba el modelo pedagógico Escuela Nueva, en la que, en ocasiones, reemplazaba actividades, pero las estrategia allí sugeridas, aunque no fueran las

más adecuadas se mantenían, porque no hacía cambios significativos en dicha planeación.

Simplemente las adaptaba.

A partir de lo descrito anteriormente, es válido afirmar que la planeación de la docente investigadora carecía del necesario carácter estructurado, pues si bien se evidenciaban algunos inicios de pertinencia y coherencia, no lograba situar del todo la planeación en el contexto y posibilidades de sus estudiantes, no lograba conectar los diferentes elementos de la misma, así como tampoco había en ella una reflexión que le permitiera dar cuenta de cuán fundamental es la pertinencia y la coherencia en sus planeaciones. Es solo a partir del segundo ciclo, tercer y cuarto ciclo que la docente empezaba a generar consciencia sobre la importancia de conectar los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional como los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje, las Mallas de Aprendizaje y las competencias generales y específicas del área. A planear de tal forma que los Resultados Previstos de Aprendizaje se relacionen con las estrategias de enseñanza y evaluación al punto de que dichas estrategias le permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje, dando lugar, de tal forma, a una planeación mucho más estructurada.

Estrategias de Enseñanza

Una categoría que emerge de manera adicional en el proceso de desarrollo del presente trabajo investigativo es la de estrategias de enseñanza, que alude al conjunto de procedimientos, herramientas y recursos que el docente selecciona previamente para dar respuesta a las necesidades y objetivos de aprendizaje. Citando a Feo (2010), las estrategias de enseñanza son las técnicas que el docente implementa y que, de manera consciente, le permiten estructurar

las acciones a ejecutar en su práctica de enseñanza, configurándolas de tal modo que le posibilitan alcanzar las metas de aprendizaje previamente planteadas, desde su adaptación a las necesidades y posibilidades de los estudiantes.

Partiendo del concepto anteriormente definido, y a partir de la observación realizada a la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se evidencia una importante transformación de la misma en lo que a esta categoría aplica, puesto que la estrategia de enseñanza implementada por la docente, inicialmente giraba en torno a la implementación y adaptación de las guías de interaprendizaje propias del modelo pedagógico Escuela Nueva. Esta acción fue modificándose al punto de que la docente inició a elaborar dichas guías, fundamentándolas en los cuatro momentos que sugiere el Enfoque: la actividad básica, el cuento pedagógico, la actividad práctica y la actividad de planeación. La primera, focalizada en la activación y construcción de conocimientos previos; la segunda, en un acercamiento a la temática a desarrollar a través de lecturas; la tercera hacia la puesta en práctica de la conceptualización adquirida mediante la actividad anterior; y, la cuarta, en lograr que los estudiantes trasladen los aprendizajes adquiridos a su realidad inmediata, resolviendo a través de los mismos, las diferentes situaciones que se les generen en su cotidianeidad. (Rojo & Cuesta , 2018). Pero la transformación final de la práctica de enseñanza de la docente investigadora llega con una nueva estrategia, el diseño de unidades didácticas, concebidas como

Un instrumento en el cual se presentan el conjunto de actividades a desarrollar dentro del proceso de enseñanza, pero estas actividades son elaboradas bajo ciertos parámetros enlazados con los elementos curriculares pertinentes (objetivos, contenidos, actividades y

evaluación), de forma que se logre una relación y un aprendizaje significativo entre los actores que se involucran. (Salcedo, 2018,p.20)

A la luz de lo anterior, la unidad didáctica se configura como un instrumento de gran trascendencia en las prácticas de enseñanza, debido a que conecta los objetivos y contenidos a enseñar con las competencias a desarrollar, y estos a su vez, con las estrategias y procedimientos a aplicar.

Es así, desde el diseño de unidades didácticas como la docente investigadora se hizo consciente de todo el proceso que implica la planeación, dentro de lo que se destaca reconocer la importancia de caracterizar a la población educativa y a partir de dicha caracterización, plantearse los objetivos de aprendizaje y reflexionar sobre otros aspectos del currículo igualmente importantes, dándole un enfoque mucho más enriquecedor a su práctica de enseñanza, también porque mientras las actividades de interaprendizaje eran mucho más intruccionales y generales, la unidad didáctica tenía énfasis: el desarrollo de la competencia comunicativa lectora.

Secuencias Didácticas

Tomando como punto de referencia el concepto de secuencia didáctica en el que se comprende como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí , intencionales que se organizan para alcanzar algún objetivo de aprendizaje” (Zea, s.f, p. 140), y considerando que brinda enormes posibilidades de generar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean significativos para los estudiantes en torno a temáticas específicas (Díaz, s.f), fue esta una de las estrategias de enseñanza adoptadas por la docente investigadora a lo largo del desarrollo de los ciclos de reflexión, además, porque posibilita la organización de una serie de actividades a

implementar con los estudiantes , con una alta posibilidad de lograr las metas de aprendizaje y permite, mediante un proceso de reflexión constante, valorar la evolución de los estudiantes en torno al tema desarrollado y las estrategias implementadas, determinando así la efectividad de las mismas, abriendo la posibilidad de mejorar su práctica de enseñanza mientras está en curso.

Mediante la implementación de la secuencia didáctica, la docente diseñó, organizó, planeó e implementó una secuencia de actividades e instrumentos para cada componente de la competencia comunicativa lectora; así, desarrollando finalmente tres secuencias didácticas: una orientada a fortalecer el desarrollo de los tres niveles de lectura en los estudiantes (literal, inferencial e intertextual); otra, focalizada en el desarrollo del pensamiento crítico; y una última, en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Otras de las estrategias que acompañaron a las secuencias didácticas en el proceso de implementación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora , consistieron, primero, en hacer visible el pensamiento de los estudiantes a través de rutinas de pensamiento, que tienen su fundamento en el planteamiento de que el pensamiento es recóndito, que se oculta en lo más profundo de la mente de los individuos, pero que por fortuna, requiere un gran perceptibilidad. Punto en el que adquiere relevancia el papel que desempeña el docente, quien desde su práctica de enseñanza debe vigorizar la visibilización del pensamiento en el aula de clase, y de esa manera, brindarle a los estudiantes muchas más oportunidades en la adquisición de saberes, en la construcción del conocimiento. (Perkins, s.f).

Mediante las rutinas de pensamiento, definadas por Salmón (2014, como se citó en Cifuentes, 2017), como “herramientas que se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de

actividad [...] para generar algún tipo de pensamiento [...] Tienen metas de pensamiento — perspectiva, explicación, cuestionamiento, razonamiento con evidencia, conexiones—”(p.125). En ese sentido, las rutinas de pensamiento son maneras muy puntuales y dinámicas de generar y organizar el pensamiento, motivo por el que se considera una potente herramienta de visibilización del mismo en las prácticas de enseñanza. Dentro de las actividades que mediante estas fueron desarrolladas por la docente investigadora se destaca *los puntos cardinales*, mediante la cual los estudiantes se agrupaban según la opinión que les merecieran las temáticas en desarrollo, forjando así diferentes pensamientos y argumentos en los estudiantes.

Una estrategia adicional a las ya mencionadas, es el trabajo colaborativo, que en el contexto educativo “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente”. (Maldonado, 2007, p.268). Basicamente se trata de una estrategia centrada en el estudiante, en las relaciones que este pueda tejer con sus pares, las cuales le proporcionan una amplia gama de posibilidades de aprender mediante el apoyo y la colaboración mutua, por lo que el trabajo en equipos se posiciona como una decisión fundamental, en la que unos aprenden de otros.

Comunicación en el Aula

Uno de los aspectos que en mayor medida cimientan el proceso de aprendizaje de los estudiantes es la comunicación, que en el ámbito educativo se configura, de acuerdo con De Longhi (2011), como “la forma que tenemos los docentes de poner en acción el currículo planificado y de crear las situaciones para que los alumnos interactúen con el conocimiento,

permitiéndoles el acceso a contenidos que solos no podrían abordar”. (p.8). A despecho de este dato, la comunicación en el aula abarca mucho más que la interacción social entre docente y estudiante, entre este último y sus pares. La praxis comunicativa, como también se conoce, tiene por objeto dinamizar y simplificar mediante acciones comunicativas como el discurso y el diálogo, la interacción entre el estudiante y el conocimiento que se espera, adquiera. De esta manera, la forma como el docente se relaciona con sus estudiantes y los instrumentos y estrategias que en dicha relación aplica y la compenetración que de estas resultan, es proporcional al nivel de adquisición de saberes y al grado de aprendizaje. En esa medida, resulta acertado atribuirle a este tipo de comunicación un nuevo adjetivo, que permita reconocerla como competencia comunicativa estratégica, a la que por cierto aluden algunos autores, como aquella

habilidad que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles, al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si era tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como con tareas no verbales. (Bachman, 1990, como se citó en Bermúdez & González, 2011, s.p.)

Considerando lo anterior, y teniendo en cuenta que la práctica de enseñanza de la docente investigadora se desarrolló desde manera mixta; pues algunas clases se realizaron desde la virtualidad y otras tantas, desde la alternancia, es fundamental generar una excelente comunicación en el aula, para lo cual, dos infaltables elementos son la interactividad y la intencionalidad. La primera alude a que independientemente de la modalidad en que se implemente la práctica de enseñanza, es de vital trascendencia desarrollar actos comunicativos que no solo potencien las instrucciones, sino también la afectividad, la emotividad, las relaciones

sociales y el componente ético en los estudiantes, fomentando así una integral formación en los educandos. La interactividad, por su parte, se relaciona con la claridad sobre la intencionalidad que tiene la implementación de la práctica de enseñanza y la manera en que dichos fines se materializarán.

En efecto, la práctica de enseñanza de la docente investigadora se centró en generar procesos comunicativos de gran cercanía entre ella y los estudiantes, focalizándolos en el compartir de experiencias y en lograr en los estudiantes la reflexión sobre la importancia de este último. Esto tiene su fundamento en el aporte de Laaassen & Lijnse (1996, como se citó en De Longhi, 2011), en el que plantean que la

Interpretación de la expresión del otro depende de nuestra capacidad de encontrar un terreno común. Encontrarlo, no es una acción posterior al entendimiento, es condición para ello. Toda la comunicación descansa en ese compartir, en el saber que el otro comparte con nosotros un mundo y una manera de pensar .(p.11)

Y es que si bien es cierto que los contenidos son importantes, es esencial en esta relación despertar en los estudiantes el interés y la motivación hacia las actividades y contenidos desarrollados, priorizando siempre el respeto hacia el otro y fortaleciendo las relaciones entre los participantes , dando lugar a procesos de enseñanza realmente enriquecedores.

Ambiente de Aula

En términos de aula de clases, el ambiente es un elemento fundamental que debe ser fortalecido por el docente y que si bien en muchos casos suele ser relacionado con el espacio

físico en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza, implica una mayor profundidad de las mismas. Un aporte que da cuenta de esta diferenciación es el presentado por Castro & Morales (2015), en el que comentan que el ambiente de aula integra una serie de factores que superan los límites de lo físico y que como el ámbito social, cultural, familiar, político y económico, inciden directamente en el desarrollo de los estudiantes en la relación enseñanza aprendizaje.

Puntualmente, la autores enuncian que “el ambiente donde la persona está inmersa se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, los cuales están interrelacionados unos con otros”. (p.3)

En complemento, Atehortúa (2022), menciona que el ambiente de aula es el espacio virtual o físico en el que suceden las relaciones entre los diversos sujetos y objetos educativos, en los primeros se sitúa a los docentes y estudiantes; y en los segundos, a los contenidos, las herramientas y estrategias de enseñanza, entre otros, cuya implementación aporta significativamente al proceso de enseñanza y aprendizaje

En lo que alude al ejercicio de la docente investigadora, gran parte de su práctica de enseñanza se desarrolló desde ambientes de aprendizaje virtuales, los cuales se construyen en mediación de las tecnologías y provocan “una reacción e interés en el estudiante para motivarlo y proporcionarle las condiciones que le faciliten y desarrollen la capacidad de «aprender a aprender»”. (Martínez et al., 2015, s.p).

De acuerdo con la fuente citada, la fundamentalidad de este tipo de ambientes virtuales de aprendizaje, radica en que se centran en el estudiante, brindándole mayor flexibilidad, una interacción real con el conocimiento, un aprendizaje mucho más activo, colaborativo y dialógico,

en el que los estudiantes se sienten parte fundamental del proceso que llevan a cabo, lo cual se puede evidenciar en el incremento de las participaciones de los estudiantes y en el mejoramiento de su rendimiento académico.

Tipologías de Evaluación: Procesual y Formativa

En concordancia con lo ya mencionado en este producto investigativo, como categorías emergentes de la evaluación surgen la evaluación procesual y la evaluación formativa. La primera, como lo advierte su nombre, se concentra en la valoración de los procesos que llevan a cabo los estudiantes mientras se mantienen en curso. Definida por algunos autores, esta “se aplica en el transcurso de un proceso o de una actividad para conocer cómo se está desarrollando el currículo, en referencia a un diseño previo”. (Manrique, 2009, p. 21); con lo que busca determinar si las acciones que se están ejecutando están respondiendo adecuadamente a los objetivos de aprendizaje, si los estudiantes están respondiendo acertadamente o si por el contrario, se están generando fallas que impiden el oportuno proceso de aprendizaje en los educandos. En ese sentido, implementar la evaluación procesal es de vital trascendencia, dado que posibilita al docente visualizar las debilidades y dificultades que se están generando en su práctica de enseñanza; y que, por ende, obstaculizan el proceso de aprendizaje en sus estudiantes, dando lugar a la toma de decisiones que les brinden mejores y mayores oportunidades de aprender.

La evaluación formativa, por su parte, “es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en su mejora” (Huamaní, 2016, p.57), tratándose entonces de un proceso valorativo mucho más integral, que emerge de la evaluación

procesual. Es decir, que para que haya una evaluación formativa, debe, necesariamente, haberse generado una evaluación de procesos, en la que se hayan evidenciado aspectos de mejora y que además, se haya aplicado generando reales procesos de aprendizaje. En ese orden de ideas, aludir a la evaluación formativa es referirse a aquella que genera un verdadero e integral proceso de aprendizaje en el estudiante, a partir de la aplicación de mejoras.

Desde esta perspectiva, la práctica de enseñanza de la docente investigadora al inicio de la investigación, carecía de la integralidad necesaria para configurarse como una evaluación formativa, pues si bien, la docente realizaba una evaluación constante de su proceso de enseñanza, no lograba generar una reflexión sobre la misma que le permitiera identificar el por qué de las falencias que evidenciaba y mucho menos, generar modificaciones que le permitieran mejorar dicha práctica. Así que en consecuencia, en el camino hacia una evaluación formativa, la docente se quedaba a mitad de camino, en la evaluación procesal, a un paso de lograr que los estudiantes adquirieran los saberes de manera integral.

Medios de Evaluación: Oral y Escrita:

Son variadas las definiciones que el DRAS (s.f) atribuye al concepto de medios, pero en lo que al marco de esta investigación concierne, la más pertinente es “diligencia o acción conveniente para conseguir algo”. (s.p), en esa medida, un posible sinónimo de medios podría ser recursos, pues tanto la primera conceptualización como este último vocablo, hacen referencia a las herramientas a utilizar para lograr un fin. Complementariamente, Hamodi et al (2015), enuncia que los medios de evaluación son

“Pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”.

Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. (p.154)

Partiendo de estos apuntes, los medios de evaluación en el ámbito educativo no son otra cosa que los productos que a nombre de los estudiantes resultan del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales, pese a que pueden variar de naturaleza, se mantienen firmes en el hecho de que permiten visualizar el grado de alcance de los objetivos de aprendizaje y el proceso de evolución del estudiante en torno a su formación académica.

En los que al presente trabajo investigativo aplica, los medios de evaluación implementados son de tipo oral y escrito. Las evidencias escritas las constituyen todas las producciones desarrolladas por los estudiantes de manera escrita, como el desarrollo de ejercicios en el tablero, la resolución de talleres y la presentación de carteles, entre otros; mientras que como evidencias orales se constituyen las preguntas y aportes de los estudiantes en el desarrollo de las clases y las exposiciones, entre otras.

En coherencia con lo anterior, los medios de evaluación implementados por la docente investigadora fueron, desde el punto de vista oral, las interpretaciones expresadas por los estudiantes en el desarrollo de sus clases, los comentarios que al respecto hacían, las preguntas que planteaban y los argumentos que proporcionaban respecto a las temáticas abordadas y desde el punto de vista escrito, los trabajos personales, presentados especialmente en el cuaderno. Es

importante tener en cuenta que para cada medio de evaluación implementado, la docente aplicó una rubrica de evaluación, generando así evaluaciones aterizadas y objetivas.

Niveles de Lectura: Literal, Inferencial e Intertextual:

Un acercamiento a los niveles de lectura exige, en primera medida, una apropiada aproximación a la lectura. Por tal motivo, se trae a colación uno de los aportes que más se destacan en este respecto: “La lectura es un proceso interactivo mediante el cual se «deduce información de manera simultánea de varios niveles, integrando al mismo tiempo información grafofonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa»”. (Aspiro et al; Hall, 1991; como se citó en Arnáez, 2009, p. 291)

A la luz de lo anterior, la lectura es un proceso que inicia con la decodificación, continúa con la significación, luego con la interpretación, y así, cada vez se va haciendo más profundo, más reflexivo y crítico. De ahí que se generen diferentes niveles de lectura: el literal, el inferencial y el intertextual. El primero, es un primer acercamiento a los procesos lectores, en donde el sujeto pasa por dos subprocesos, que son respectivamente el reconocimiento de las palabras que figuran en el texto así como de su significado y una asociación entre estas y otras que no se encuentren en el texto leído, pero que funcionan como sinónimos. Por tanto, esta primera lectura se concibe como un proceso que en relación con los niveles siguientes, es superficial. El segundo nivel refiere el desarrollo de habilidades que le permiten al lector generar predicciones, deducciones y presuposiciones, a partir de la asociación de significados; y el tercer y más avanzado nivel, significa una puesta en escena de los conocimientos previos a la lectura ,

de su activación como requisito para lograr nuevos saberes mediante la relación entre estos y los que se han adquirido en un tiempo precedente al de la lectura. (Triana, 2021).

La conceptualización anterior, trasladada a la práctica de enseñanza de la docente investigadora permite evidenciar enormes vacíos en sus inicios, del mismo modo que se hace notorio la manera tan significativa en que el presente estudio fue aportándole, nutriéndola y transformándola. Pues en un comienzo, la competencia comunicativa lectora estaba focalizada en el desarrollo y apropiación del nivel literal y de manera muy mínima, en el nivel inferencial, lo cual era abordado mediante preguntas y lectura de imágenes. La razón por la que la docente no le dada la debida importancia al nivel intertextual, era porque consideraba que los estudiantes carecían de la preparación, pero sobre todo, porque no tenía interiorizado el conocimiento sobre cómo desarrollar este nivel en los educandos.

Comprensión de Lectura:

Se habla de comprensión de lectura, cuando el lector logra desarrollar de manera integral los tres niveles de lectura expuestos anteriormente. Así pues, se puede decir que un individuo ha comprendido el texto leído, una vez lo ha significado, interpretado y relacionado, aportándole a este, desde una postura crítica y reflexiva. Solé (1996, como se citó en Cervantes et al., 2017), alude a esta como

Proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el

lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (s.p)

Desde lo planteado en la cita anterior, un aporte adicional en torno a la comprensión lectora radica en que es una construcción constante. El autor le da un primer sentido al texto en el momento en que lo crea, sentido que evoluciona en cada lector, de acuerdo a sus experiencias vividas, por eso es tan importante, que desde la práctica de la docente, se le dé a la lectura intertextual, la misma importancia que se le ha dado a la lectura literal. Y es que, si se retrocede al inicio de la investigación, la práctica de enseñanza de la docente, giraba en torno al dominio lector, concretamente, la fluidez lectora, y fue mucho después, como resultado de un exhaustivo y riguroso proceso de lectura de literatura especializada, comprendió que era menester aplicar mejorar a su praxis, lo que inició con la planeación de los ciclos de reflexión, a partir de la que implementó una serie de ejercicios y actividades de fortalecimiento de la lectura, de los que se hablará más adelante.

Estrategias de Lectura:

Hasta el momento ha quedado dilucidada la fundamentalidad de generar procesos de lectura que le permitan a los estudiantes alcanzar un adecuado nivel de comprensión lectora, pues son innumerables los beneficios que ello genera en la vida académica y personal de los individuos. Justamente, el alcance de un elevado nivel de comprensión lectora es percibida como una de las dificultades para reiterativas, especialmente en la práctica de enseñanza de la docente investigadora. De esto ha surgido una nueva categoría emergente, centrada en las estrategias de

enseñanza que desde el rol del docente debe ser adaptadas para transformar esta realidad. Para ello es fundamental, reconocer las estrategias como acertadas proyecciones sobre los métodos a implementar para conseguir un fin, que en este caso concreto, se relaciona con las habilidades lectoras. En este punto es fundamental, destacar que dichas estrategias deben abarcar la presencia de uno o varios objetivos, sobre los que se debe ser consciente. En términos más puntuales, “las estrategias de comprensión lectora [...] son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su actuación y posible cambio”. (Solé, s.f)

En esa medida, las estrategias de lectura abarcan un amplio conjunto de elementos, dentro de los que se destaca el planteamiento de los objetivos y las acciones a planear para materializarlos. Algunas de estas pueden ser: las preguntas enganchadoras, la predicción, la relación entre el texto y situaciones de la vida cotidiana y la lectura de imágenes, entre otras.

Ahora, en el primer ciclo de reflexión de la práctica de enseñanza, se trabajaron los niveles de lectura, haciendo hincapié en los niveles literal e intertextual, esta vez, restandole protagonismo al nivel inferencial. En el segundo ciclo se trabajó el pensamiento crítico desde la comprensión lectora; y ya en el tercer ciclo, se logró abordar de manera integral la comprensión lectora, mediante textos instructivos.

De manera concluyente en esta última categoría emergente, en la competencia comunicativa lectora, el objetivo principal es brindarle a los estudiantes las herramientas necesarias para hacer de este un lector competente, comprendido este como aquél que desarrolla la capacidad de leer, interpretar, comprender y reflexionar las lecturas que realiza, al tiempo que

propone nuevos textos a partir de dichas lecturas, mediante la comprensión que le brindan sus experiencias vividas.

8. Valor Pedagógico de la Práctica de Enseñanza

Este capítulo está orientado a dar cuenta de las reflexiones resultantes de los hallazgos, análisis e interpretación de datos, que surge como producto del ejercicio investigativo que aquí se presenta, haciendo énfasis en los hallazgos más relevantes para finalmente, proponer una nueva perspectiva de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Una de las reflexiones principales en este capítulo gira en torno a cómo resignificar las prácticas de enseñanza desde sus tres acciones constitutivas: la planeación, la implementación y la evaluación, representa una importante oportunidad para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa El Paraíso, situada en la ruralidad de Algeciras, Huila.

En esa medida, adquiere relevancia desarrollar las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y la competencia comunicativa lectora, como cuatro importantes categorías apriorísticas, de las que emergen una subcategorías, que son las que finalmente guiaron a la docente hacia la transformación de su práctica de enseñanza, y de las que se hallaron aspectos que le dan un valor pedagógico a cada una de las categorías a priori.

En efecto, se halló que para lograr un significativo fortalecimiento de la competencia comunicativa trabajada; y en general, de la práctica de enseñanza, la planeación debe estar conexas a los tres niveles de concreción curricular; lo que sugiere generar planeaciones que se focalicen en dar respuesta, no solo a las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares decretadas por autoridades en la materia, sino también, a las necesidades educativas

propias de la comunidad estudiantil con la que se trabaje. Esto, sin dejar pasar por alto las posibilidades recursivas de la misma. Se trata entonces de idear planes de clase cuyos métodos y estrategias sean coherentes con los recursos y facilidades de cada estudiante, de que haya congruencia entre lo que se planea y las necesidades contextuales de la población estudiantil desde el punto de vista del aula de clases y de la institución, así como del país en general.

Con lo anterior, se hace notorio un nuevo hallazgo y es que en la planeación adquiere un carácter relevante la estructura, que es proporcional al nivel de pertinencia y coherencia. Así pues, para darle el sentido de pertinencia, la planeación debe proporcionarle a la práctica de enseñanza la garantía de contar con los recursos y herramientas necesarias para aplicarla, de ahí, que realizar una revisión previa de las características contextuales de los estudiantes se convierta en una preponderante acción. Es decir que antes de planear determinada actividad, el docente debe tener la certeza de que se cuenta con los medios necesarios para implementarla. En lo correspondiente a la coherencia, es menester que cada elemento del currículo se haga presente en la planeación, que los contenidos a desarrollar respondan a las necesidades educutivas y que estas a su vez, posean altas posibilidades de ser resuletas mediante los objetivos propuestos. Los objetivos, los contenidos, las estrategias, las actividades, los recursos, todo debe estar conectado, para que la planeación genere positivos efectos en la práctica de enseñanza.

Un último hallazgo obtenido alrededor de la planeación, se relaciona con el hecho de que la práctica de enseñanza se compone de una serie de estrategias, métodos y actividades que son planeadas por el docente de manera consciente, con el propósito de brindar respuestas positivas frente a problemáticas educativas previamente evidenciadas. En ese sentido, la

planeación debe componerse de un conjunto de estrategias que le aporten efectividad y eficacia a la práctica de enseñanza. En el marco del presente estudio, las estrategias que aportaron significativamente a la resignificación de la práctica de enseñanza estudiada fueron:

- ✓ La elaboración de las **guías de inter aprendizaje propias del modelo Escuela Nueva** por parte de la misma docente, quien las fundamentó en los cuatro momentos del Modelo, los cuáles básicamente responden al desarrollo de actividades que de manera secuencial, posibilitan un aprendizaje integral en los estudiantes, dotándolos de las herramientas necesarias para que puedan responder adecuadamente a las diferentes problemáticas que su contexto les genere.
- ✓ El diseño de **unidades didácticas**, las cuales le dan una caracter concientizado a la labor docente en torno a la acción consitutiva de la planeación, especialmente en los aspectos relacionados con la caracterización de la población a abordar y la consecuente planeación de los objetivos. Acciones que integradas junto con otras igual de importantes, aportaron significativamente a la transformación de la práctica de enseñanza.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es vital que desde la planeación se reflexione sobre el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué enseñar, siempre primando por la congruencia entre las distintas partes del micro currículo, ideando estrategias de enseñanza que cumplan con el propósito de activar los conocimientos previos de los estudiantes, de acercarlos a las temáticas de manera dinámica y mediante el cuento pedagógico como una infaltable

estrategia de enseñanza y generando la aplicación de los saberes en las diferentes situaciones que se le presenten a los estudiantes en su realidad.

Otro hallazgo a destacar, por más redundante que resulte, consiste en afirmar que así como las estrategias de enseñanza son planeadas, deben ser implementadas. Es más, en la acción constitutiva de la implementación surgen estrategias adicionales como en este caso son:

- ✓ **La secuencia didáctica**, que tiene gran incidencia en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje mediante el diseño y planeación de una serie de actividades, que son ejecutadas de manera secuencial con una finalidad que es compartida y que en lo que al presente estudio respecta, se focalizó en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora.
- ✓ **La comunicación en el aula**, que potencia el ejercicio educativo y en especial, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que en la calidad de la comunicación que surge entre docente y alumnado, índice el grado de motivación del último hacia los procesos de enseñanza. Por tanto, la comunicación en el aula se configura como una importante estrategia, que bien implementada, le permite al docente dinamizar los procesos educativos, hacerlos más amigables y atractivos a los ojos de sus estudiantes. Así pues, uno de los roles más importantes del docente es generar mediante el diálogo y las relaciones sociales en el aula, mayores posibilidades de aprendizaje para sus estudiantes.
- ✓ **Los ambientes de aula**, que comprendidos como los espacios virtuales (Classroom, Moodle...) o físicos (el salón de clases) en los que se generan las

relaciones educativas docente-estudiante- conocimiento, deben ser fortalecidos, con recursos y herramientas que simplifiquen y dinamicen los procesos de enseñanza.

Por otra parte, se halló que el papel más valioso de la evaluación es formar. Sentido en el que debe desarrollarse desde unas fases que a esta finalidad conllevan, de las cuales la primera es la evaluación diagnóstica, que le permite al docente conocer a sus estudiantes de tal forma que pueda orientar el trabajo de la planeación, del currículo, acorde con la realidad de los estudiantes. Pues le permite al docente determinar el estado de conocimiento de sus estudiantes; y por ende, conocer sus necesidades y posibilidades educativas. La segunda es la evaluación procesal, que como lo advierte su nombre, se encauza hacia la valoración de cada uno de los procesos que se llevan a cabo en la relación enseñanza aprendizaje en el estudiante, configurándose como una evaluación constante, que le permite al educador identificar las dificultades que en torno a las estrategias, métodos, instrumentos y materiales acontecen en el educando, brindándole de esa manera, la posibilidad de mejorar su práctica de enseñanza. En términos más concluyentes, es mediante la evaluación procesal que el docente tiene la posibilidad de aplicar mejoras a su práctica educativa. La aplicación de dichas mejoras es finalmente lo que permite la transformación y evolución de la práctica de enseñanza, logrando en los estudiantes una formación académica integral, o en términos más académicos, la evaluación formativa.

Otro hallazgo a resaltar en torno en la evaluación de procesos que atañen al desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes, es que la producción oral y escrita es

crucial, por tanto, se sugiere que las actividades que en esa relación se planeen y diseñen giren en torno a ello.

Los hallazgos que se relacionan a continuación se enmarcan en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, cuyo génesis consiste en que los estudiantes dominen los tres niveles de lectura que son respectivamente, el nivel literal que exige primero la decodificación y luego la significación, que conllevan a una lectura superficial del texto; el nivel inferencial que integra el pensamiento mediante las inferencias, en donde el estudiante debe generar análisis; y el nivel intertextual, que se busca que los estudiantes activen sus conocimientos previos en torno a la lectura, y partir de ellos, constuyan nuevos conocimientos alrededor de la misma. Cuando el estudiante ha alcanzado y superado estos tres niveles de lectura, es momento para afirmar que hay un adecuado nivel de comprensión lectora, pues esta abarca mucho más que la fluidez lectora, que si bien es importante, no da cuenta de la interpretación y comprensión del estudiante; pero sí lo hace el óptimo desempeño en los tres niveles descritos.

Un hallazgo final es que así como en cualquier proceso formativo son cruciales las estrategias de enseñanza, en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora es pieza clave la selección, planeación e implementación de estrategias de lectura, pues en contextos en el que los estudiantes carecen de la motivación por los procesos lectores y se evidencian bajos niveles de comprensión lectora, idear estrategias resulta fundamental, dado que le permite a los estudiantes superar los tres niveles de lectura, los cuales a su vez le posibilitan

construir nuevas textos a partir de la incorporación de los ya existentes con sus conocimientos previos.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones del presente estudio alrededor de los objetivos planteados al inicio de la investigación. Este trabajo investigativo se planteó con el propósito de comprender los cambios registrados en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, en aras a analizar y reflexionar sobre cómo se fortalece la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de la sede primaria de la Institución Educativa El Paraíso en Algeciras, Huila. Las conclusiones que aquí se relacionan, son el producto del trabajo realizado en cada uno de los ciclos de reflexión, en donde el importante ejercicio de investigar y controvertir el trabajo de la docente, permitió la ejecución de acciones que a su vez hicieron posible la resignificación de la práctica de enseñanza, adicionándole calidad y significatividad a los procesos educativos, que en torno al fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora se desarrollaron en la Institución, como se manifiesta en las líneas siguientes.

A partir del riguroso ejercicio de observación, indagación, análisis y resignificación de la del ejercicio de la docente, que implicó el desarrollo de este estudio, se logró transformar la práctica de enseñanza alrededor de la acción constitutiva de la planeación, de la implementación y de la evaluación, a tal punto que todos los elementos de sus planeaciones adquirieron la debida pertinencia y coherencia, con especial énfasis en los niveles de concreción curricular, pues sus planeaciones dan cuenta de los establecido por parte de expertos en el tema a nivel nacional, del mismo modo que de las necesidades específicas de la población en estudio.

Ahora bien, la reflexión producida en el marco de este estudio se desarrolló desde la metodología Investigación Acción (IA), que de manera introspectiva permitió reflexionar la

práctica pedagógica de la docente investigadora y posteriormente transformarla, generando la cualificación de la práctica de enseñanza, en la que son posibles los aprendizajes significativos, lo cual, tuvo lugar gracias al importante trabajo colaborativo realizado mediante la Lesson Study.

Una conclusión que se suma a las anteriores tiene relación con la gran incidencia que posee la planeación en las demás acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y, en consecuencia, en todo el proceso formativo. Y es que, si la planeación carece de la adecuada estructura, si no responde a los niveles de concreción curricular, no hay posibilidades de implementar una práctica de enseñanza que genere un impacto positivo en la población; y así mismo, la evaluación arrojará negativos resultados. Por eso, el génesis de una excelente práctica de enseñanza es una pertinente y coherente planeación.

Como conclusión final, la trayectoria profesional de la docente investigadora, la cual incluye un amplio proceso de formación que aún hoy, continúa en desarrollo, gracias a todo el trabajo de investigación e introspección, de confrontación entre los modelos y estrategias que han hecho parte de su experiencia docente, es que hoy ha logrado marcar un importante hito en su trayectoria, dejándole como resultado el fortalecimiento de su identidad docente alrededor de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, las cuales han logrado una importante reconfiguración que inicia con darle a la planeación un carácter pertinente, coherente con la realidad de los estudiantes y por supuesto, con los decretos establecidos desde los tres niveles de concreción curricular, que continúa con la constante reflexión sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, que al principio no parecía importante, pero que hoy, con esta nueva configuración de su práctica de enseñanza, se ha convertido en un factor esencial en cada etapa de los procesos

que lidera en la Institución, y lo mejor de todo lo descrito es que al transformar la práctica de enseñanza, al darle una nueva significación, se posibilita el desarrollo y fortalecimiento de competencias específicas dentro de aula, como sucedió en el caso de este estudio, con la competencia comunicativa lectora, que al transversalizarse fomentó el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, vol. 9, núm. 30, julio-septiembre, 2005, pp. 329-332.
- Alba-Vásquez, J. A., Atehortúa, G. V., & Maturana-Moreno, G. A. (2017). La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica.
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un programa audiovisual para padres. *Pontificia Universidad Católica de Chile*.
- Alvarado-Falcones, I. d. (2020). El entorno familiar y su influencia en el proceso de aprendizaje de los niños de 6 a 10 años de la fundación "En busca de un camino" del sector Santa Teresita , en el año 2020. *Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil*.
- Alzate-Piedrahita, M. V., Arbeláez Gómez, M. C., Gómez-Mendoza, M. Á., & Romero-Loaiza, F. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 49, julio-diciembre, 2005, pp. 83-102.
- Ángulo-López, E. (2011). Política Fiscal y Estrategia como Factor de desarrollo de la mediana empresa comercial Sinaloense. Un estudio de caso. *Universidad Autónoma de Sinaloa*.
- Antonio-Perez, P., García-Cué, J. L., & Aguilar-Delgadillo, M. Á. (2015). La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real. *ducación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinarietà e Interculturalidad, Tópicos Selectos de Educación Ambiental- ©ECORFAN-Veracruz, 2015*.
- Arbesú, L. I., Curzio, L., Jimenez, E., & Sosa-Plara, J. A. (2001). *bmariluz863@gmail.com*. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SVNJ_4HZOTsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Acci%C3%B3n+constitutiva+de+la+planeaci%C3%B3n&ots=rrRxVTWKwJ&sig=P68YUDtrRTMFB7NhPj12s9T3NTg#v=onepage&q&f=false
- Barraza-Macías, A. (2010). Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa. *Universidad Pedagógica de Durango*.
- Blythe, T. (2002). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. *Paidós*.
- Bravin, C. (2009). Sentido común, teoría e investigación. *VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires*. Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-062/2079.pdf>

- Cantón-Mayo, I., & Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. *Narcea S.A Ediciones*. Obtenido de <https://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0855.%20Identidad%20profesional%20docente.pdf>
- Carmona, H. M., Clavijo, P. J., Espejo, M. A., Vanegas, S. A., & Atehortúa, G. (2019). Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.
- Carreño Díaz, A. J., & Morales Benítez, M. Y. (2022). Seminario de Énfasis Investigativo. Análisis de las estrategias de enseñanza. *Universidad de La Sabana*.
- Casallas-Rodríguez, D. A. (2020). Análisis de la práctica de enseñanza de un profesor de Educación Física. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/13212/9181/37764>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). La Evaluación.
- Castellanos-Galindo, S. H., & Yaya-Escobar, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica no.41 Tlaquepaque dic. 2013*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006
- Castillo-Gutiérrez, M. C., & García-Sandoval, P. A. (2017). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente.
- Castro-Asmar, E., & Cardona-Torres, F. (2021). Reseña histórica de la planificación en general y Educativa. Línea de tiempo.
- Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. En *Guía metodológica de la investigación*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Cerecero-Medina, I. E. (2018). Práctica Reflexiva Mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente. *Editorial Académica Española*.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica* (AIQUE Grupo Editor. ed.).
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71*.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. (Santillana). Obtenido de <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/DAVINI%20Metodos%20de%20Ense%C3%B1anza%20Cap%208.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española. (s.f.). *implementación | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/implementaci%C3%B3n>

- Espinoza-Vintimilla, M. C. (2010). Plan Estratégico del Comité Ecuatoriano de Desarrollo Económico y Territorial "CEDET" 2009-2014.
- Fernandez-Lomelín, A. G. (2018). Concreción Curricular y Programación Didáctica.
- Fernández-Varela, V. M. (2020). Escuela Nueva: De las guías de aprendizaje al aprendizaje por proyectos. *Universidad de la Sabana*.
- Florez-Romero, G. A., Villalobos-Martínez, J. L., & Londoño-Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad.
- Fuertes-Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 - 258.
- Fundación Arauco. (s.f.). Obtenido de <https://www.fundacionarauco.cl/recurso/pruebas-de-dominio-lector-fundacion-educacional-arauco/>
- Fundación Escuela Nueva. (s.f.). *Componentes - Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente Fundación Escuela Nueva: bienvenidos*. Obtenido de Fundación Escuela Nueva: <https://escuelanueva.org/componentes/>
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J., & Carranza-Peña, G. (10 de 09 de 2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39.
- Hernández, M. R. (2000). La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora en ELE. *Centro Virtual Cervantes*.
- Hernández-Pardo, S. P. (2020). Transformación de las prácticas de enseñanza a partir del análisis de la acción constitutiva de la planeación. *Universidad de La Sabana*. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43435/Tesis%20Sandra%20Hernandez%20P-3-118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Institución Educativa El Paraíso. (2019). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Institución Educativa El Paraíso. (2022). Proyecto de Orientación Escolar de Grado (POEG).
- Lafourcade, P. (1980). Evaluación de los Aprendizajes. *Ministerio de Cultura y Educación*.
- Larrivee, B. (2008). Desarrollo de una herramienta para evaluar el nivel de práctica reflexiva de los docentes. (Práctica reflexiva vol. 9, núm. 3, agosto de 2008, 341–360).

- Loredo-Enríquez, J., Romero-Lara, R., & Inda-Icaza, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/203/343>
- Ministerio de Educación Nacional . (2009). *Al tablero*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de Implementación del Modelo Postprimaria Rural.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. *Ministerio de Educación Nacional*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Postprimaria - Postprimaria*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340091:Postprimaria>
- Monje -Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Una guía didáctica. *Universidad Surcolombiana*.
- Morales-Benítez, M. Y. (2020). Transformación de la práctica de enseñanza de una docente de primaria a partir de la resignificación de las acciones constitutivas en torno al desarrollo de competencias de la lectura. *Universidad de La Sabana*. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43908>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636*.
- Pedraza, A. P., Salazar, C. P., Robayo, A. E., & Moreno, E. A. (13 de marzo de 2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la Educación Básica. *Universidad Santo Tomás*.
- Perrenoud, P. (2007). Reflexionar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.
- Pizarro-Laborda, P., Santana-López, A., & Vial-Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología Print version ISSN 1794-9998*.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39*.

- Quijano, N. (2014). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *Universidad de La República*.
- Rivas-Tovar, L. A. (2015). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. En *¿Cómo hacer una tesis?*
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo-Llorente, T., & Gutiérrez-Pérez, J. (2002). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, v. 12, n. 2, p. 289-305.
- Romero-Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en investigación. *Revista de Investigaciones Cesmag Vol. 11 No. 11 (JUN. 2005) p113-118*.
- Sánchez-Aguilar, C. (2019). Hallazgos sólidos de la investigación en Educación Matemática: características, ejemplos y posible implementación. *Instituto Politécnico Nacional (México)*.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós Ibérica. SA.
- Sepulveda-Ruiz, M. d. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *EDUCAR*, vol. 36, 2005, pp. 71-93.
- Toledo, P., & Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/86870/aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.%20Una%20experiencia%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres-Cajas, M., Yépez-Oviedo, D., & Lara-Valerde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*.
- Vázquez de Castro Rué, A. (2014). Evaluación Tradicional vs Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la Educación Tradicional y la Coevaluación por Rúbricas. *Universidad internacional de La Rioja*.
- Vergara V, N. E. (2021). Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la utilización de la metodología Lesson Study para desarrollar competencias laborales en el área Matemática de Gestión Administrativa en aprendizajes del SENA.
- Vergara-Núñez, Y. C. (2020). Transformaciones de la práctica de enseñanza de una profesora de primaria derivadas de la implementación de la Lesson Study en su aula de clases. *Universidad de La Sabana*. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43901/Trabajo%20de%20grado%20Yuly%20Vergara.pdf?sequence=1>
- Zaballa-Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Obtenido de <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Zabalza-Beraza, M. (2012). Territorio, Cultura y Contextualización Curricular. *Interacciones*.

Zea-Silva, L. A. (s.f.). Algunas perspectivas conceptuales sobre didácticas, estrategias, secuencia y secuencia didáctica digital.

Anexos

<u>Anexo A. Plan de Aula Inicial</u>	39
<u>Anexo B. Nuevo Plan de Aula</u>	40
<u>Anexo C. Clase Lenguaje Grado Quinto</u>	83