

Transformación de la práctica de enseñanza para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de grado tercero

Juan Leonel Gómez Gutiérrez



**Universidad
de La Sabana**

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020

Transformación de la práctica de enseñanza para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de grado tercero

Juan Leonel Gómez Gutiérrez

Universidad de La Sabana, juangomgu@unisaba.edu.co

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Maestría en Pedagogía

Asesor:

Fernando Guío Gutiérrez

Universidad de La Sabana, fernandoguo@usantotomas.edu.co



**Universidad
de La Sabana**

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020

DEDICATORIA

Esta dedicado especialmente a mi esposa, quien me apoyo y estuvo junto a mí en este recorrido, me dio luz en los momentos más importantes, aprendizajes que me orientaron, tranquilidad y confianza en cada uno de los esfuerzos que se realizaron.

A mis padres, por su apoyo incondicional y por sus enseñanzas, por ser el motor de cada uno de los proyectos que me propongo, sin ese impulso sería difícil encontrar la motivación que se necesita.

A mi familia, por acompañarme y demostrar su interés en mi bienestar personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a cada uno de los que de una u otra manera hicieron parte de este proceso de construcción.

A la universidad por su compromiso social, por la preocupación de formar mejores profesores.

Al profesor Fernando Guío, por su tiempo, dedicación y orientación.

A los profesores que me brindaron las enseñanzas que posibilitaron este proceso de investigación.

A la Secretaría de Educación Distrital por brindarme la oportunidad y el apoyo, sin este recurso hubiese sido complejo acceder a este nivel de formación.

A los colegas que estuvieron pendientes de este proceso y mostraron su preocupación.

Al colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED por permitir implementar el proyecto.

A los estudiantes del grado 302 jornada mañana del año 2019, sin ustedes este proceso no sería posible, si hay profesores se debe a sus estudiantes.

A mi familia, a ustedes les debo lo que hoy día soy.

Por último, agradezco a Dios por darme la oportunidad de vivenciar este proceso de formación.

Tabla de contenido

Resumen	1
Abstract	2
Capítulo I: Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada	3
Primera Práctica de Enseñanza.....	3
Instructor de 40x40	5
Provisional Indefinido	6
Nombrado en Propiedad.....	7
Se Empieza a Cursar la Maestría.....	11
Capítulo II. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	13
Capítulo III. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación	18
Acciones de Planeación	18
Acciones de Implementación	20
Acciones de Evaluación	22
Reflexión	23
Capítulo IV. Descripción de la Investigación	24
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos	25
Capítulo V. Ciclos de Reflexión	28
Ciclo de Reflexión I	29
Acciones de Planeación.....	29
Acciones de Implementación.	30
Acciones de Evaluación.	33
Acciones de Reflexión.	34
Ciclo de Reflexión II	37
Acciones de Planeación.....	38
Acciones de Implementación.	39
Acción de Evaluación.	44
Acciones de Reflexión.	46
Ciclo de Reflexión III	50
Acciones de Planeación.....	50
Acciones de Implementación.	52

Acciones de Evaluación.	57
Acciones de Reflexión.	60
Ciclo de Reflexión IV.....	61
Acciones de Planeación.....	61
Acciones de Implementación.	64
Acciones de Evaluación.	67
Acciones de Reflexión.	69
Capítulo VI. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos	71
Capítulo VII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico	82
Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones	88
Referencias.....	96
Anexos.....	104

Listado de figuras

Figura 1. Línea del tiempo de los antecedentes. Fuente: elaboración propia.....	4
Figura 2. Resultados pruebas saber 11 2018. Recuperado de https://losmejorescolegios.com/ranking-colegios-pruebas-saber-2018-los-mejores-colegios/ ...	14
Figura 3. Foto de la biblioteca del colegio. Fuente: archivo fotográfico.....	16
Figura 4. Estudiantes en parejas. Fuente: archivo fotográfico.	21
Figura 5. Transcripción al inicio de la investigación. Fuente: archivo fotográfico.....	21
Figura 6. Evaluación sumativa en español. Fuente: archivo fotográfico.	22
Figura 7. Ciclo de reflexión. Fuente: elaboración propia.....	28
Figura 8. Planeación ciclo I. Fuente: elaboración propia.	30
Figura 9. Transcripción ciclo I. Fuente: elaboración propia.....	31
Figura 10. Imagen del tablero con el mensaje en espejo. Fuente: archivo fotográfico.	32
Figura 11. Transcripción ciclo I repaso. Fuente: elaboración propia.....	34
Figura 12. El juego como medio en la planeación. Fuente: elaboración propia.	39
Figura 13. Configuración de aula y juego. Fuente: archivo fotográfico.....	40
Figura 14. Escritos basados en las vivencias del juego. Fuente: archivo fotográfico.....	41
Figura 15. Cuentos realizados por los estudiantes. Fuente: archivo fotográfico.	43
Figura 16. Uso de las TIC. Fuente: archivo fotográfico.	43

Figura 17. Presentación oral de los cuentos. Fuente: archivo fotográfico.	46
Figura 18. Parte de la rejilla de Lesson Study de la exploración ciclo II. Fuente: elaboración propia.	48
Figura 19.T Parte de la planeación de la comunicación. Fuente: elaboración propia.....	52
Figura 20. Estudiantes jugando yoyo colaborativamente. Fuente: registro fotográfico.....	54
Figura 21. Imagen de un video: estudiantes, actores principales. Fuente: archivo fotográfico..	54
Figura 22. Producción escrita mediada por el juego del yoyo. Fuente: archivo fotográfico.	56
Figura 23. Escrito retroalimentado y luego mejorado. Fuente: registro fotográfico.	59
Figura 24. Estudiantes después del recital con los poemas. Fuente: registro fotográfico.	60
Figura 25. Parte de la planeación con la descripción de la valoración continua. Fuente: elaboración propia.....	63
Figura 26. Estudiante expresa su felicidad por enseñarle a rodar el trompo a una compañera. Fuente: archivo fotográfico.....	65
Figura 27. Rúbrica de valoración para una autoevaluación de la oralidad. Fuente: elaboración propia.	68

Resumen

Este documento comunica las transformaciones en la práctica de enseñanza de un docente que actualmente realiza su intervención en un grado tercero para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes del colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED de la localidad de Usme,

El proceso investigativo se da por medio del modelo de la investigación acción educativa, según Stenhouse (1998), este modelo permite que los docentes se formen como investigadores desde su propio laboratorio, que sería el aula, y por medio de ésta, posibilitar una acción reflexiva de la práctica con el fin de perfeccionar su enseñanza.

Esta investigación cualitativa, posibilitó nuevas comprensiones en el docente por medio de las cuales se desarrollaron los ciclos de reflexión, en el transcurso de la investigación se toma la decisión de apoyar este proceso con la metodología de investigación Lesson Study, ésta propone unas fases que orientan el trabajo colaborativo entre pares, organiza la recolección de información por medio de rejillas y de esta manera la evaluación y el análisis de las prácticas de enseñanza es más objetiva.

El proceso de investigación se realizó a partir de cuatro ciclos que dan cuenta de los cambios y reflexiones importantes de la práctica de enseñanza del docente, por medio de los cuales se van transformando con la intención de desarrollar las habilidades comunicativas; en cada uno de los ciclos se logra analizar hallazgos como el cambio de concepción conceptual del docente en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, el juego como herramienta educativa, la comunicación se convierte en un elemento que mejora las relaciones dentro del aula y los escenarios de aprendizaje, la visibilización del pensamiento del estudiante y la evaluación formativa e integral por medio de los desempeños y herramientas de evaluación como las rúbricas de valoración.

Palabras Clave: Práctica de enseñanza, habilidades comunicativas, juego y comunicación.

Abstract

This document communicates the transformations in the teaching practice of a teacher who currently performs his intervention in a third grade to promote the development of communication skills in the students of the Nuevo San Andrés de los Altos IED school in the town of Usme,

The research process occurs through the educational action research model, according to Stenhouse (1998), this model allows teachers to train as researchers from their own laboratory, which would be the classroom, and through it, enable action reflective practice in order to perfect your teaching.

This qualitative research, enabled new understandings in the teacher through which the reflection cycles were developed, in the course of the research the decision is made to support this process with the Lesson Study research methodology, it proposes some phases that guide Collaborative work between pairs, organizes the collection of information through grids and in this way the evaluation and analysis of teaching practices is more objective.

The research process was carried out from four cycles that account for the important changes and reflections of the teaching practice of the teacher, through which they are transformed with the intention of developing communication skills; In each of the cycles, it is possible to analyze findings such as the change of conceptual conception of the teacher in the actions constituting the teaching practice, the game as an educational tool, communication becomes an element that improves relationships within the classroom and the learning scenarios, the visibility of student thinking and formative and comprehensive assessment through performance and assessment tools such as assessment rubrics.

Key Words: Teaching practice, communication skills, play and communication.

Capítulo I: Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

Juan Leonel Gómez Gutiérrez¹ ha sido docente durante siete años, actualmente trabaja en el colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED, es Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, la formación de este programa tiene la intención de transformar el paradigma deportivista de la educación física, por lo tanto, pretende que esta sea un medio en el desarrollo integral de la persona. Se encuentra nombrado en básica primaria, tiene a cargo un grado tercero y debe asumir todas las áreas de conocimiento.

Se realizará un recorrido de la práctica docente del investigador desde sus inicios hasta la actualidad, cabe aclarar que, en los inicios como docente, no tenía la intención de investigar las prácticas de enseñanza, por tanto, no hay evidencias físicas ni virtuales que apoyen la descripción de esos momentos de la práctica. Sin embargo, se construirá una descripción y reconocimiento en retrospectiva, es decir, se realizará una narrativa en el tiempo donde se expondrán los momentos de acción de la práctica de enseñanza y que posibilitará una percepción del tipo de docente al inicio de su profesión y antes de la maestría; esta percepción es fundamental como una referencia inicial en el momento de realizar una comparación con las prácticas de enseñanza al final de la investigación. (Ver figura 1)

Primera Práctica de Enseñanza

El docente empezó su labor en el año 2013 en el colegio Orlando Fals Borda IED, es un colegio oficial de Bogotá, allí estaba reemplazando a la profesora titular por un periodo de tres meses, tiempo que duraba la licencia de maternidad. En este colegio el docente asumió en los últimos tres meses del año un grado primero de primaria, esta experiencia fue desbordante para el docente ya que no contaba con experiencia previa y eso se vio reflejado en su desempeño, no tenía un buen manejo de grupo, la convivencia de los estudiantes no era la mejor, ya que, constantemente se faltaban al respeto y los llamados de atención que hacia el docente no eran tenidos en cuenta.

¹ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, docente de Básica Primaria en la Secretaría de Educación de Bogotá, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, juangomgu@unisabana.edu.co



Figura 1. Línea del tiempo de los antecedentes. Fuente: elaboración propia.

Tampoco se tenía en cuenta si la enseñanza realmente estaba generando aprendizajes significativos en el estudiante, actualmente dudaría que se lograron, puesto que, al no existir una planeación sistemática y al tener un desconocimiento total de lo que el meso currículo del colegio proponía para el curso, sencillamente no había una secuencia didáctica y pedagógica que logre orientar el proceso de enseñanza, por esta razón muchas de las clases se hacían de manera parcelada, es decir, sin realizar un proceso que permitiera la apropiación de los conceptos abordados; en este sentido el aprendizaje se vería afectado.

En cuanto a la implementación de enseñanza, es evidente que se realizaba de manera improvisada, en las clases rara vez se pensaba en la idea de conocer los saberes previos de los estudiantes, para ese momento de la práctica de enseñanza no era relevante. Las clases de español se caracterizaban por la realización de planas, ejercicios donde los estudiantes separaban las palabras por silabas, dictados de palabras, y actividades de corte tradicional para memorizar los contenidos, el docente estaba enseñando como en algún momento de su vida le habían enseñado a él, según Moreno (2002) por las características descritas hasta este momento el paradigma en que se enmarcaría al docente es el de un profesor técnico y de concepción tradicional, que por la forma en la que desarrolla sus clases se podría enmarcar más en la línea del oficio que el de una profesión,

para Moreno (2002) un profesor que se encuentra en el paradigma técnico enfoca su práctica en la información, observación, imitación de profesores experimentados y se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.

Queda claro que el tema de la construcción de habilidades y competencias comunicativas no estaba presente y la enseñanza de español se reducía a la enseñanza del código lecto-escritor. Por la descripción realizada anteriormente, para el docente no fue satisfactoria esa experiencia, ya que pensó que al finalizar el año seguramente no continuaba con el grupo, ni en el colegio y decidió asumir de manera desinteresada dicha práctica de enseñanza, por lo tanto, hacía lo que podía, sin pretender darle un giro a la situación con el fin de mejorar su intervención y los aprendizajes de los estudiantes.

Instructor de 40x40

El docente tuvo su segunda intervención como instructor de fútbol en el colegio Nueva Esperanza IED de la localidad de Usme en el año 2014, tenía a cargo los grados tercero y quinto de primaria y los grados novenos de bachillerato, en este lugar pudo desempeñar un buen trabajo ya que asumía una carga que es propia de la educación física, como era de esperarse; los estudiantes mostraban gran interés en las clases ya que estos habían seleccionado el fútbol como su centro de interés, cabe recordar lo expuesto por Ausubel (1983), el cual menciona que los aprendizajes previos y los intereses de los estudiantes posibilitarán un mejor proceso a la hora de construir aprendizajes significativos, ya que estos traen consigo presaberes en relación al fútbol, es decir unos conceptos, unas ideas y por supuesto su experiencia; esto era notable en la participación de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas, que en su mayoría era de corte práctico y mediado por el juego.

En este programa era obligatorio realizar una planeación por cada sesión de clase, sin embargo, esta se realizaba en mayor proporción con el fin de cumplir el requisito y por llenar el formato, dado que la percepción del docente en ese momento de su práctica de enseñanza respecto a la acción de planeación es que ésta no era determinante en su accionar y solo suponía un esfuerzo más en el que se perdía el tiempo. Por lo tanto, durante la intervención no se implementaba la planeación al pie de la letra, sino dependiendo el nivel de participación de los estudiantes en la

actividad, queda claro allí que la acción de planeación para ese momento no era precisamente parte fundamental del proceso de enseñanza.

Al momento de realizar la “evaluación” se hacía al final y simplemente se asignaba un número, en ese sentido no se hacía más que el hecho de calificar. Como los estudiantes la mayor parte del tiempo mostraban buena actitud y disposición en clase, era fácil asignar buenas notas, es de suponer que la mayoría de las veces, dichas notas no daban cuenta del proceso del estudiante y mucho menos de sus aprendizajes. La evaluación se hacía de esta manera, primero porque lo único que exigían precisamente era una valoración numérica y segundo porque el concepto de evaluación que se tenía era el de la evaluación sumativa, por supuesto esta estaba por fuera del proceso de enseñanza- aprendizaje y se hacía al final del periodo. Según Celman (1998) un proceso evaluativo debe formar parte del proceso de enseñanza, es decir que este proceso se debe dar desde el interior y no desde el exterior como se describe en este momento. También es fundamental tener claridad en cuanto a las metas que se plantean, ya que son estas las que guían el camino y van a direccionar la toma de decisiones en y durante la práctica de enseñanza. Como la mayoría de las características que componen una evaluación formativa no estaban presentes, es claro aquí, que este proceso evaluativo quedaba reducido a la asignación de la nota y no a un proceso de evaluación permanente y con miras a la construcción y afianzamiento de aprendizajes.

Provisional Indefinido

Al terminar ese contrato por prestación de servicios, el docente vuelve a ingresar al distrito como docente provisional indefinido en Básica Primaria, debe realizar su labor en el colegio El Cortijo Vianey IED de la localidad de Usme, allí empieza en agosto de 2014 con un grado cuarto y pertenece al área de ciencias, por lo tanto, debe asumir la asignatura de ciencias naturales en los grados tercero y cuarto. La planeación que desarrollaba en este colegio era por bimestres, sin embargo, la mayor parte consistía en administrar los temas por semanas; en la casilla de actividades se debía poner lo que se realizaba en general durante el periodo, de nuevo se hacía solo por requisito y esta planeación tampoco era determinante a la hora de hacer la implementación; nuevamente se percibe la acción de planeación como un aspecto irrelevante en el acto educativo

Si bien ya había cierta experiencia y se vio reflejada en el manejo de grupo, la metodología usada en ese momento se componía de muchos aspectos del tradicionalismo, aspectos que en su

mayoría habían sido copiados de otros profesores, las actividades estaban enfocadas a la entrega de productos mediados por el contenido, muy pocas veces eran para generar pensamiento, tal vez se suponía que el pensamiento en los estudiantes es natural, según Nickerson y Smith (1987) “ciertamente con o sin entrenamiento especial, cada uno piensa. No podemos hacer una aseveración similar sobre "pensar" física, química o matemáticas, ni siquiera acerca de leer o escribir. A uno le enseñan esas cosas. No así a pensar” (p. 1). Para este autor la habilidad de pensamiento es un asunto complejo que necesita ser asumido por los docentes de manera intencionada y no como un efecto de otro tipo de objetivos que se plantean en las asignaturas.

Esta forma de enseñar presenta un panorama bastante delicado si tenemos en cuenta que simplemente se presentaba algún tema, la mayoría de las veces por medio de dictados y luego se asignaban unas preguntas en el tablero para que los estudiantes las copiaran y respondieran en el cuaderno; las preguntas eran de un corte memorístico y con relación al contenido. Con esta metodología de trabajo los estudiantes no demostraban mucho interés en las clases y se mostraban apáticos, situación que no comprendía el docente y por lo que varias veces les hacía el llamado de atención en cuanto a la actitud que mostraban en clase.

La “evaluación” se realizaba al final con alguna prueba o examen, es decir que la concepción de la evaluación sigue reducida a la de calificar, lo que generaba que muchos estudiantes perdieran la asignatura; como bien es sabido, en el distrito no es bien visto que los estudiantes pierdan y el docente debe buscar la manera de que la mayoría aprueben el año escolar, por lo que se proponían unos planes de mejoramiento, los cuales consistían en la entrega de ciertos productos para recuperar la nota más no para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

El docente en estos momentos ya empieza a verse frustrado dado que no le ve el sentido a la educación y menos a su accionar en el aula, piensa que sus intervenciones no van a afectar en nada las realidades de los estudiantes y eso se refleja en la manera en que aborda su práctica de enseñanza.

Nombrado en Propiedad

Juan Leonel Gómez Gutiérrez ingresa al distrito como docente de planta y nombrado en Básica Primaria en el colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED de la localidad de Usme en agosto de 2015, allí empieza con un grado tercero, nuevamente debe continuar el proceso de otro

docente y asumir un grupo de estudiantes que ya venían con otras dinámicas, esta situación dificulta la intervención ya que, tanto el docente como los estudiantes deben adaptarse a las dinámicas de clase.

Aún para este tiempo el docente no realiza una planeación sistematizada, muchos menos en este instante pues no la exigen en el colegio, simplemente se remite a las temáticas que se tienen para el periodo y asume de esta manera la práctica, la premisa en ese momento era abordar los contenidos, por lo que no se daba tiempo suficiente para que los estudiantes apropiaran los conceptos. Al no tener una planeación sistemática y al abordar los contenidos de esta manera, no permitía que se generara una secuencia didáctica y, por lo tanto, afectaría el aprendizaje del estudiante, según Tobón, Pimienta y García (2010) define las secuencias didácticas de la siguiente manera:

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (p.20)

Teniendo en cuenta la definición de este autor y las implicaciones que tienen las secuencias didácticas en el aprendizaje del estudiante, es notable que las clases se realizaban de manera fragmentada y no había unas metas claras que orientaran la práctica de enseñanza.

En la implementación no se tenían en cuenta los saberes previos de los estudiantes, las actividades que más caracterizan la clase seguían siendo los dictados, copiar del tablero o de algún texto, cuestionarios memorísticos y en relación al contenido, clases magistrales, por lo que la comunicación que más se mantenía era de tipo vertical; según Kaplún y García (1985) este tipo de comunicación -la cual denomina bancaria, haciendo referencia a que se deposita información en el estudiante- en poco o nada beneficia los procesos de aprendizaje de los estudiantes ya que no son participantes activos en las aulas de clase, siendo para este autor una educación basada en los contenidos y por lo que la caracteriza como un modelo educativo exógeno, estos aspectos no permiten una relación comunicativa efectiva con la información ni con los demás actores involucrados y, por tanto, afectan negativamente la formación de la persona.

La experiencia que ha tenido durante las anteriores prácticas y la convivencia con otros docentes han calado en la forma en que el docente ve la educación, pues se encuentra con una realidad nublada por las malas experiencias y las falacias que ha construido en torno al accionar del docente; en la que no ve propósito alguno en su labor, es decir que, el docente cree que la intervención que realice con los estudiantes no van a generar cambios significativos en la formación de estos y difícilmente va a transformar aspectos de la comunidad.

Las creencias que se construyen en la cultura del profesorado para argumentar los bajos niveles académicos y convivenciales de los estudiantes empiezan a formar parte del discurso del docente, y se atribuye la responsabilidad de los bajos resultados educativos a estas creencias y no a las prácticas de enseñanza, por supuesto a causa del desconocimiento y la falta de una formación permanente.

Por un lado, el hecho de que las familias no acompañan el proceso de los estudiantes, aspecto fundamental en su formación, de acuerdo con Cuervo (2010) “la familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación” (p. 116), para la autora el acompañamiento y la forma en la cual se construyen las normas y las pautas de crianza en la familia van a ser fundamentales en la toma de decisiones y el desarrollo psicosocial del niño.

Por otro lado, la baja inversión o presupuesto del estado y del colegio en relación a materiales y espacios de formación, el poco interés de los estudiantes por asumir las responsabilidades académicas y convivenciales del colegio, las políticas educativas, entre otras, se convierten en los mejores argumentos con los que cuentan los profesores para escudarse de la responsabilidad que tiene a cargo, si bien son realidades que afectan los niveles de desarrollo de los estudiantes no deben convertirse en los argumentos por los cuales no se evidencian los éxitos académicos, por el contrario, deberían convertirse en las necesidades por las cuales se deben asumir dichas problemáticas desde otro tipo de educación y por medio de la construcción de estrategias que posibiliten los ambientes de aprendizaje que tanto necesitan los estudiantes.

Es deber del docente buscar y construir las estrategias que posibiliten mejorar esas realidades contextuales, pero sin las habilidades de enseñanza necesarias, lógicamente el docente no las construyó, y al no darle un giro a esta realidad, lo que si generó fue un pesimismo en su

pensamiento respecto a la educación y a la vez una frustración que lo afectó, no sólo a nivel profesional sino también a nivel personal.

En el 2016 al docente le asignan un grado segundo con grandes dificultades de convivencia, por lo tanto, las prácticas de enseñanza estaban orientadas aún más por lo tradicional; varias veces el docente se vio en la necesidad de sacar del salón a un estudiante que era muy complicado, algo que, para los ojos de cualquier pedagogo, pocos argumentos se pueden dar a favor. El docente al sentirse desbordado y sin la capacidad de darle una solución a las problemáticas del estudiante, se ve en la necesidad de buscar apoyo en orientación y coordinación de convivencia, la mayoría de las ocasiones el apoyo que se encuentra allí son acciones correctivas, es decir, medidas de corrección basadas en el manual de convivencia. Pocas veces se orienta a nivel pedagógico y formativo.

Lógicamente el pensamiento que tenía sobre la educación se veía cada vez más reflejado en sus prácticas, estas eran monótonas, de tablero y basadas en el contenido, igualmente la evaluación seguía siendo al final del proceso y por medio de pruebas o exámenes. La idea de que la calificación es igual a evaluar y por ello se observa que no ha cambiado la concepción de evaluación.

En el 2017 de nuevo cambian de grupo al docente, esta vez tiene a su cargo un primero de primaria; el docente es consciente que debe buscar una estrategia para cambiar en algo las dinámicas de las clases y piensa que los libros de texto son una buena opción. Este año los padres de manera voluntaria acceden a comprar los libros con los cuales los estudiantes asumirán la mayoría del proceso educativo del año, la “planeación” prácticamente consistía en revisar con anterioridad el libro para saber qué tema y actividad se iba a trabajar allí, simplemente en las clases se desarrollaban los talleres que en los libros se planteaban. La evaluación seguía basándose en la entrega de trabajos, en las actividades del libro y en los exámenes finales.

Al trabajar con los libros, modificó de cierta manera la intervención y pensaba en ese momento que había sido una buena estrategia. Sin embargo, el docente no estaba convencido que sus intervenciones con los libros fuera el cambio que necesitaba, sabía en el fondo que las dinámicas y las prácticas de enseñanza no han cambiado lo suficiente en todo este tiempo de intervención, definitivamente la frustración de no poder asumir los grupos que tenía a cargo como debería ser y las pocas estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas influyen para que el

docente decida inscribirse en la Maestría en Pedagogía, dejando de lado las maestrías propias de la educación física, una decisión difícil de tomar, pero dada la realidad descrita, era lo necesario. A principios de 2018 ingresa a la Universidad de La Sabana a cursar la maestría con la intención de aprender las herramientas que le posibilitaran mejorar su accionar docente.

Hasta este momento las concepciones del docente no han cambiado, y en estos años de intervención continua con su paradigma técnico de la educación que nos exponía Moreno (2002) es así como la percepción de la planeación, la implementación y la evaluación no han cambiado significativamente en el docente, la planeación no es parte fundamental del proceso, la implementación sigue siendo de corte tradicional y no busca la formación de habilidades y competencias, más bien se enfoca en la memoria de contenidos, la enseñanza del pensamiento no es intencionado y la comunicación que más se presenta es de corte vertical.

En cuanto a la evaluación permanece la idea de asignar una valoración cuantitativa y que el proceso consiste en recopilar notas respecto a los trabajos entregados y pruebas que se realizan. Hasta este momento, no hay reflexiones críticas y profundas que permitan cambiar la práctica de enseñanza descrita y difícilmente se iba a generar, pues no se contempla la información, ni los conocimientos necesarios para hacerlo. Lo que si se evidencia era una necesidad de cambiar la forma en la que estaba desarrollando las clases y de buscar herramientas para hacerlo.

Se Empieza a Cursar la Maestría

En el 2018 se asigna al docente un segundo de primaria, es decir que continúa con los mismos estudiantes del año anterior. De nuevo los padres acceden voluntariamente a comprar los libros de texto que guiarán la mayoría del trabajo del año, se asume de esta manera, a pesar de no ser la metodología ideal para el docente, sin embargo, tenía la percepción de haber mejorado su práctica comparada con los años donde no se pedían dichos libros.

Al mismo tiempo el docente empieza su formación de maestría, al cursar el primer semestre se empieza a dar cuenta que existen varias dificultades en su práctica de enseñanza y desea darle otro rumbo, pero se ve imposibilitado, ya que, al solicitar la compra de los libros a los padres, debía asumirlos durante el año, porque los padres exigieron que los libros se debían usar al ser considerados un buen recurso y por ello no se podía perder el dinero invertido. Esto definitivamente hace que los cambios que desea implementar el docente se vean aplazados.

El docente se da cuenta que el uso que se le daba a los libros de texto no beneficiaban en mucho las comprensiones de los estudiantes, ya que se usaban sólo con el fin del hacer por hacer y no del aprender, por lo tanto, en el segundo semestre del año empieza a usarlos de una manera diferente, los libros dejan de ser el fin en sí mismos de la práctica para convertirse en la excusa o en el medio para orientar los aprendizajes, a partir de ese momento empieza a hacer preguntas, a orientar y a apoyar a los estudiantes con tal de generar pensamiento y aprendizajes. Con esto se cambia un poco la metodología de trabajo y se empieza a hacer uso de la oralidad como una forma de conocer lo que los estudiantes comprendían. Allí se empieza a dar cuenta que se puede evaluar diariamente lo que los estudiantes dicen, y así poder ver, tanto las dificultades como las fortalezas.

Ya con la formación que la maestría le ha brindado en los dos semestres cursados durante el 2018, el pensamiento del docente respecto a la educación y el papel del maestro ha dado un giro, según Escudero (1998) cuando el docente en busca de su formación permanente accede a una actualización de su saber pedagógico y posibilita su propio aprendizaje, las posibilidades de transformar la práctica de enseñanza son mayores, por lo tanto se convierte en una necesidad que el docente este actualizado y en sintonía con el avance de la sociedad misma. Es así como el docente, por medio del acercamiento a la información y a la experiencia de otros colegas que cursan la maestría, se da cuenta de las dificultades que pedagógicamente había presentado y que seguía repitiendo en el tiempo, sin una evaluación o reflexión que generara los cambios que tanto necesitaba. De nuevo empieza a creer que se puede hacer mucho por los estudiantes a nivel de comprensiones, entendiendo que debe cambiar el contexto de aula con el fin de propiciar espacios donde los estudiantes tengan una mejor posibilidad de desarrollo psicosocial, evitando así, caer nuevamente en la frustración, con el convencimiento de la importancia de asumir de manera profesional la labor docente y con la necesidad de cambiar la realidad de las personas que tiene a cargo.

Capítulo II. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

Se realiza una descripción del contexto en el cual están inmersos los estudiantes de grado tercero de primaria, de la jornada de la mañana, del colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED, para esta contextualización se tiene en cuenta el concepto de Clemente (1996), para esta autora “la palabra contexto hace referencia a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (p. 2) ambientes que de una u otra forma inciden en la formación y el desarrollo de las personas.

El colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED queda ubicada en la localidad de Usme, en esta descripción contextual no se va a especificar las características de dicha localidad, ya que, dada la naturaleza de esta investigación se hace más pertinente enfocarse en el contexto institucional y el contexto de aula, por lo tanto, se realizará una descripción general y de aspectos que para el investigador son importantes.

La localidad quinta de Usme es una de las localidades de Bogotá que presenta un porcentaje alto en consumo de drogas, el concejal Vega (2019) en un debate de control político en el concejo de Bogotá, presentó un análisis que mostraba que en el 2018 aumentó el consumo de estupefacientes por menores en la ciudad de Bogotá, además dice que según las encuestas de Clima Escolar y Victimización, 4 de cada 10 casos de consumos se concentran en las localidades de Usme, Bosa y Kennedy. Vega (2019) agregó que hay factores de riesgo que inciden en el inicio del consumo de drogas, como lo son las familias disfuncionales, antecedentes de consumo de un familiar y la violencia familiar. Esto se puede corroborar, ya que, según La Secretaria Distrital de Integración Social (2018) “entre enero y septiembre de 2018, las Comisarías de Familia recibieron 1053 denuncias por casos de Violencia Intrafamiliar a niños, niñas y adolescentes en Bogotá” siendo Usme una de las localidades que más presentó denuncias con 210 casos ocurridos durante ese periodo. Al analizar las problemáticas de la localidad de Usme, se puede encontrar que los ambientes que ésta ofrece muchas veces inciden de manera negativa en la formación del estudiante.

Para Monreal y Guitart (2012) “...entre el estímulo (ambiente) y la respuesta (conducta) existe una mediación psicológica que se traduce en el modo en que una persona interpreta, vive, experimenta la situación” (p. 4), los estudiantes al estar inmersos en un ambiente donde el nivel de las relaciones de comunicación están permeadas por la droga y la violencia, el léxico usado es limitado y las expresiones más usadas son las referidas a la agresión física o verbal y a las distintas

problemáticas encontradas, son pocos los estímulos que puedan brindar otro tipo de información o de conductas que apoyen buenos hábitos de escucha o de expresión verbal, como consecuencia, las respuestas de los niños estarían siendo afectadas.

Ahora se realiza la descripción del contexto institucional, según Del Valle (2003) para propiciar una educación de calidad se necesitan a su vez contextos de calidad, situación a la vez delicada para los estudiantes, pues se puede decir que el colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED es limitada a la hora de ofrecer dichos contextos de calidad, necesarios para promover y potencializar el desarrollo psicosocial de los niños.

Para esta institución se plantea la misión de educar de forma holística y con el fin de construir potencialmente al estudiante en su integralidad, "...como personas respetuosas, autónomas, responsables, y competentes que les permita conformar su propia y esencial identidad; ciudadanos globales con capacidad de liderar procesos de cambio y prepararse adecuadamente para ser exitosos en sus estudios superiores y vida profesional," (Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, 2018, p. 23). Sin embargo, esta misión no se está cumpliendo ya que los estudiantes no están mostrando las comprensiones esperadas, los resultados de las pruebas saber indican los bajos niveles de lectura y escritura lo que implica la dificultad que enfrentan estos estudiantes para ingresar a una formación universitaria. (Ver figura 2)

Pos.	Institución	Munic.	Dep.	Cat.	Nat.	In.	Enf.	Prom.	Let. Esc.	Mat.	Sci. y Nat.	Desarrollo Soc.	Logro
2981	CENTRO EDUCATIVO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	I	OFICIAL	MAÑANA	43	53,8	56,62	54,03	52,14	54,08	53,70
6396	CENTRO EDUCATIVO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS	BOGOTÁ D.C.	BOGOTÁ	I	OFICIAL	TARDE	3	47,3	50,25	48,19	44,36	46,01	48,10

Figura 2. Resultados pruebas saber 11 2018. Recuperado de <https://losmejorescolegios.com/ranking-colegios-pruebas-saber-2018-los-mejores-colegios/>

El colegio cuenta con grados de preescolar hasta once, tiene los programas de jornada extendida y la media integral; programas que aportan positivamente en la formación de los estudiantes y que apoyan a las áreas disciplinares obligatorias. El año escolar se divide en cuatro periodos académicos donde no se permite la pérdida de ninguna asignatura para dar la promoción al estudiante. El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) del colegio es “el juego base de toda

experiencia educativa” (Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, 2018, p. 8). Aspecto que realmente no se cumple en la mayoría de las prácticas de enseñanza del colegio, sin embargo, fue una de las razones por las que se consideró al juego como herramienta educativa y que se convirtió en parte importante de esta investigación. En cuanto a la organización curricular el colegio divide los planes por áreas, donde los docentes especialistas en su respectiva asignatura proponen, actualizan y desarrollan cada currículo, razón por la cual es difícil realizar una transversalidad de conocimientos y por supuesto, la cotidianidad es que los estudiantes asumen sus asignaturas por separado, como islas de conocimiento.

En esta institución el área administrativa esta organizada de la siguiente manera, “Rectoría, Coordinación académica, Coordinación de Convivencia, Departamento de Bienestar institucional (Orientación), Pagaduría, Biblioteca.” (Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, 2018, p. 34). La cual esta encargada de administrar los recursos y de dar apoyo a las actividades programadas por el concejo directivo, docentes o administrativos, además de dar cumplimiento al proyecto del Servicio Social Estudiantil Obligatorio. Esta institución tiene como modelo pedagógico el aprendizaje significativo, sin embargo, este modelo no se tenía en cuenta por el docente investigador en el aula de clase, como bien se ha descrito anteriormente, a nivel de infraestructura el colegio no ofrece los espacios necesarios ni adecuados para que los estudiantes tengan una interacción con la información que posibiliten mejorar las buenas costumbres y generar un buen desarrollo psicosocial. Por ejemplo, las salas de computación son de uso exclusivo de las clases de informática y tecnología, la biblioteca no está habilitada para el uso de los estudiantes en su tiempo libre (ver figura 3), y el único espacio deportivo que tienen es una cancha de microfútbol en el centro del colegio.

La institución cuenta con aproximadamente 74 docentes, la mayoría de estos son profesionales con formación en licenciatura y también posgradual, según Vigotsky (1978) “el aprendizaje presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean” (p. 136), por lo que la formación de los profesores de la institución es un aspecto relevante, que bien direccionado puede aportar positivamente en la formación de los estudiantes.



Figura 3. Foto de la biblioteca del colegio. Fuente: archivo fotográfico

A nivel micro contextual el docente realiza su práctica en la jornada mañana, en el grado tercero y asume todas las áreas de conocimiento excepto tecnología, el aula está conformada por 32 estudiantes, con edades entre 7 y 10 años, uno de ellos tiene dificultades de aprendizaje, hay dos estudiantes de nacionalidad venezolana. Como es de conocimiento común en los colegios, la mayoría de los papás deben trabajar gran parte del día, esto afecta notablemente a nivel académico y convivencial el contexto de aula, razón por la cual a la hora de entregar las tareas lo hacen un 30% de los estudiantes en promedio, normalmente se presentan casos de agresión verbal y física, en cuanto al desarrollo de las habilidades se encuentran mayores dificultades en las comunicativas, ya que el proceso de escucha, lectura, escritura y habla no están al nivel esperado.

El docente investigador tiene formación como licenciado en educación física, el hecho de asumir por más de seis años en básica primaria ha sido complejo para él, ya que no cuenta con los conocimientos específicos y pedagógicos de las asignaturas, en especial, ha tenido dificultades en la asignatura de español. Al no tener dichos conocimientos, ha reproducido los métodos usados por los docentes que tuvo en algún momento de su vida, por lo cual, las prácticas de enseñanza estaban desactualizadas y eran de corte tradicional, para Moreno (2002) el docente se enmarcaría en una concepción técnica y un paradigma tradicional de la educación.

Por ende, la decodificación (concepción de lectura y escritura de ese momento) era la premisa de la enseñanza; la oralidad no se tenía en cuenta, por supuesto, al tener una concepción reduccionista de la lectura, escritura y oralidad estas no eran desarrolladas desde la perspectiva de

las habilidades, por consiguiente, eran asumidas simplemente como temas o contenidos obligatorios. Para Flores, Arias y Guzmán (2006) la lectura y la escritura no se reducen a la decodificación de un código, son habilidades y procesos de la información de alto nivel y que por consiguiente deben responder a procesos de interpretación y comprensión de los mensajes escritos por parte del estudiante. Aspectos que no se tenían en cuenta por el docente investigador. Por ejemplo, las acciones más usadas en el aula era la realización de planas, separación por sílabas, la transcripción de textos, los dictados y el libro de texto, estas acciones se encaminaban concretamente a la decodificación del código; no se muestra en ningún momento de la implementación la exploración de saberes previos, la relación de la lectura con las imágenes, las necesidades o el propio contexto, rara vez se hacía modelamiento de lectura del docente y no se permitía la producción textual del estudiante al considerar que este no estaba en la capacidad de realizarlo, estas últimas son acciones necesarias para generar las comprensiones en los estudiantes a la hora de enseñar a leer y escribir.

Esta concepción reduccionista en torno a la asignatura de español ha cambiado con el paso del tiempo y gracias a la formación recibida, actualmente entiende que debe atender a las necesidades del contexto, a la construcción de las habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes, pues estas son base para la vida escolar y cotidiana. Para responder a dichas necesidades es necesario transformar las prácticas de enseñanza que se venían realizando.

Capítulo III. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

En este apartado se realiza la descripción de la práctica de enseñanza del docente en el periodo de tiempo que comprende el hecho de iniciar maestría hasta el momento en que se le asigna asesor² y compañera³ para el trabajo colaborativo. Es importante realizar esta descripción ya que en este periodo se pueden ver los primeros cambios en la práctica de enseñanza, que son posibilitados por la información, los aprendizajes, el trabajo en equipo y las reflexiones de los seminarios del semestre I y II.

Acciones de Planeación

La planeación en este momento de la práctica aún no era rigurosa ni sistematizada, la mayor parte de la práctica de enseñanza la orientaban los libros de texto.

La planeación al no ser sistematizada ni realizada en un formato difícilmente permite ser analizada, según Gimeno (1998) la planeación es parte importante del proceso de enseñanza y preferiblemente se debe realizar de manera sistematizada, ya que de esta forma es susceptible de ser evaluada y posibilitaría un mejor análisis que repercute en unas reflexiones más objetivas. Por consiguiente, al inicio de la maestría se sigue reproduciendo la acción de planeación sin la rigurosidad que esta requiere, para ese momento no se logró comprender la importancia de la planeación y su repercusión en los aprendizajes de los estudiantes.

Como la planeación se realizaba de esta manera, el docente no tenía en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), ni los Estándares Básicos de Competencias. En cuanto a la malla curricular propuesta por el colegio se revisaban los temas propuestos, sin embargo, se direccionaba la mayoría de las clases de acuerdo con las indicaciones del libro.

² Fernando Guio Gutiérrez, Doctor en Educación basada en competencias del Centro Universitario Mar de Cortés, Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Especialista en Edumática con énfasis en Ludomática y Licenciado en Educación Física. Actualmente, es asesor de investigación de la Universidad de La Sabana y la Universidad Santo Tomás.

³ Par académico Mayra Alejandra Castillo Ruíz. Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, mayracaru@unisabana.edu.co

En cuanto al desarrollo de comprensiones y la visibilización del pensamiento, es difícil evidenciarlo, ya que al no tener una planeación sistematizada y al no ser desarrollados de manera intencionada no se pueden analizar estos aspectos y, por tanto, no hay existencia dentro de esas primeras acciones de enseñanza.

Tampoco es clara la forma en la que se desarrollaban las habilidades comunicativas. Por la descripción que se realizó en los antecedentes de la práctica de enseñanza, se puede inferir que no se desarrollaban de manera intencionada ya que las pretensiones o el objetivo de ese momento se basaba en las temáticas o la memorización de contenidos, queda claro que aparentemente no existe en la planeación la necesidad de realizar un proceso de enseñanza para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Luego se da un segundo momento y que se enmarca como un hito dentro de la acción de enseñanza puesto que, gracias a la formación que ha venido realizando, ha empezado a tener una visión distinta de la forma en la que se deben abordar las sesiones de clase. Si bien aún no ha empezado a sistematizar la planeación por medio de un formato, esta cambia ya que empieza a pensar que se pueden usar los libros de otra manera, por tanto, decide que estos no deben ser el fin de la práctica, por el contrario, debe usar estos como un recurso o un medio a través del cual los estudiantes puedan llegar a los aprendizajes. A partir de esto, el docente empieza a revisar los libros con el fin de anticiparse a los temas de estos e ir pensando en que forma los pretende usar, es así como se empieza a transformar las acciones de enseñanza.

Por la forma en que se había desarrollado la planeación hasta este momento el docente investigador decide denominarla “planeación ingenua”. Según Kancyper (2013) “el término ingenuidad denota la inocencia de quien ha nacido en un lugar del cual no se ha movido y, por lo tanto, carente de experiencia” (p. 49). Si bien este concepto de ingenuidad es muy sencillo, describe a cabalidad la planeación hasta este momento, en el sentido que no se había realizado un intento por cambiarla, es decir, se mantenía en un mismo “lugar” y al no explorar otras maneras de realizarla no se tenía la experiencia necesaria para que aportara a su realización. Este mismo autor conceptualiza la ingenuidad como “...lo primitivo, lo dado, lo heredado y no cuestionado.” (2013, p. 50) adjetivos que a grandes luces describen este momento de planeación. Por supuesto este proceso no se había cuestionado para ser mejorado, era muy básico y primitivo, se había

heredado este proceso de la creencia en la cual los docentes afirman que planear no afecta en demasía los aprendizajes de los estudiantes y al final se convierte en una pérdida de tiempo.

Acciones de Implementación

Al inicio de este momento las sesiones de clase eran de un orden tradicional, la ubicación de los puestos se realizaba de manera individual y por filas, esto con el fin de mantener a los estudiantes calmados, ordenados y en el mayor silencio posible. Por lo general se hacía una explicación del tema que se iba a desarrollar y posteriormente se indicaba a los estudiantes como realizar las actividades de los libros, la producción era responder o realizar dichas actividades.

Las discusiones de un tema o la socialización de pensamientos por parte de los estudiantes eran casi nulas, en el sentido que la comunicación al estar inmersa en un ambiente tradicional como lo expone Duarte (2003) era unidireccional, a cargo del docente la mayoría del tiempo, informativa en el sentido que no había espacio para una respuesta o donde los estudiantes se expresaran entre sí o con el docente. Por supuesto las interacciones de los estudiantes eran muy limitadas y por tanto esto explicaría el hecho de presentar tantas dificultades a la hora de realizar las actividades.

Posteriormente, se da un segundo momento y que se considera un hito en la implementación. Primero porque decide ubicar a los estudiantes en parejas (ver figura 4) y segundo se empieza a usar el libro como medio, es así como se permite otro tipo de interacciones comunicativas en el aula de clase ya que la relación estudiante-estudiante (E-E) es permitida y al darle un giro a la forma en la que usa la herramienta del texto, ya no como el fin de la implementación y como el producto de la misma; este cambio genera una comunicación entre pares y con la información, al mismo tiempo permite que exista una comunicación dialógica con el docente. De esta manera los estudiantes tenían la posibilidad de leer los diferentes tipos de texto que se encontraban en el libro y a partir de allí responder las preguntas.

En repetidas ocasiones los estudiantes no lograban resolver los problemas planteados por lo que el docente los orientaba y no se remitía simplemente a dar las respuestas para que las copiaran. Este apoyo hacía que el estudiante se detuviera a pensar y a revisar de nuevo el texto y por su propia cuenta lograra llegar a la respuesta esperada y luego compartir sus ideas con toda la clase.



Figura 4. Estudiantes en parejas. Fuente: archivo fotográfico.

El docente también empieza a usar los mapas conceptuales y mentales con el fin de propiciar la participación de los estudiantes y a la vez para que organicen sus ideas. Novak y Cañas (2006) exponen que los mapas conceptuales son pertinentes dentro del aprendizaje significativo ya que por medio de estos se facilita la apropiación de conceptos, la memorización de estos, la organización mental del estudiante y en sí, de sus estructuras cognoscitivas. Partiendo de este presupuesto realizado por los autores, los mapas conceptuales usados como herramienta pedagógica y al elaborados de manera colaborativa entre todo el curso permite no solo la apropiación de dichos conceptos, sino una posibilidad de que los estudiantes expresen sus pensamientos y así poder saber que ideas están construyendo.

Al terminar de orientar la clase por medio del texto, las preguntas orientadoras y la construcción del mapa conceptual, permite reconocer los aprendizajes de los estudiantes; a continuación, se presenta una transcripción de las respuestas dadas por uno de los estudiantes. (Ver figura 5)

Transcripción de un video donde se pregunta sobre los nómadas.

1. 1.Docente (Doc): Entonces ¿qué son los nómadas?
2. 2.Estudiante (Est): Pues... que se trasladan de un lugar a otro.
3. Doc: y ellos ¿por qué debían trasladarse de un lugar a otro?
4. Est: para conseguir alimento y cazar animales.
5. Doc: ¡Bien! y... cuando pasó mucho tiempo ¿qué pasó con esos nómadas?
6. Est: Pues en ese tiempo empiezan a ver para hacer sus cultivos.
7. Doc: Ósea que empezaron a hacer cultivos, y eso ¿qué hizo, que se volvieran qué?
8. Est: Sedentarios
9. Doc: Sedentarios ¿por qué?
10. Est: Porque permanecen en un solo lugar por mucho tiempo.

Doc: Gracias.

Figura 5. Transcripción al inicio de la investigación. Fuente: archivo fotográfico.

En esta transcripción es evidente que el estudiante logra comprender que significa ser nómada y cuál fue la principal razón de que con el tiempo los humanos se volvieran en su mayoría sedentarios, lo que da a entender que gracias a las estrategias usadas para ese proceso de enseñanza se logró el nivel de aprendizaje esperado.

Acciones de Evaluación

Esta acción no tuvo cambios significativos al inicio de la investigación, ya que se realizaba al final del proceso de enseñanza, era externa al proceso y se desarrollaba por medio de preguntas que apuntaban la mayoría de las veces a la memorización de la información o al aspecto de la lectura literal, es decir, por medio de cuestionarios. Por su puesto, estaba a cargo del docente (heteroevaluación) y como producto de esta se asignaba una calificación, después de la evaluación no se hacía una retroalimentación en relación a las respuestas, sino en torno al hecho que la mayoría de estudiantes perdían dichas evaluaciones, según Álvarez (2001) este tipo de evaluación por sus características es de carácter tradicional, ya que no tiene en cuenta un proceso, ni los aprendizajes, las dificultades, las fortalezas, sino que buscaba encasillar a los estudiantes en una calificación que en últimas lo que pretende es mantener el orden y cumplir con las exigencias del colegio. (Ver figura 6)

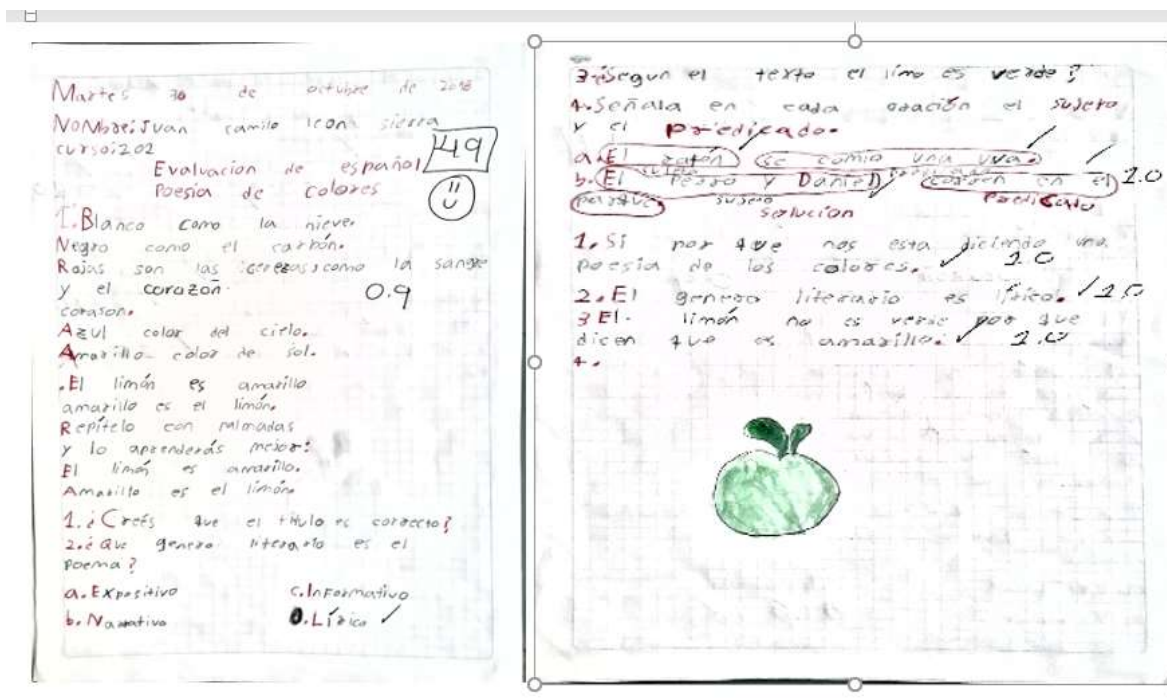


Figura 6. Evaluación sumativa en español. Fuente: archivo fotográfico.

En esta figura se puede apreciar que no hay ninguna retroalimentación en relación con el contenido y no se pretende desarrollar las habilidades comunicativas, lo que permite observar la concepción del docente para este momento de la práctica.

Reflexión

La reflexión de este momento de la práctica se hace de modo individual, por supuesto, orientado por cada uno de los seminarios cursados en la maestría, el aspecto más destacado de esta evaluación de la práctica de enseñanza es el de la planeación, esta acción debe ser transformada considerablemente, para ello se debe realizar de manera sistematizada por medio de un formato, teniendo en cuenta el currículo del colegio en la asignatura de lenguaje, a su vez debe tener en cuenta los DBA y los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En el instante en que se realice esta planeación por medio de un formato, se debe presupuestar que las actividades a realizar estén divididas en tres momentos de la clase como el inicial, el central y el final, ya que esto le daría un orden secuencial a la sesión.

La implementación también debe cambiarse, la disposición de los puestos del salón debe estar de otra forma para fomentar espacios en donde los estudiantes tengan más momentos de socialización entre pares, la comunicación en el aula no debe privilegiar al docente, se debe buscar la estrategia para que los estudiantes participen activamente por medio del lenguaje. No deben resaltar las actividades de corte memorístico y de contenido, por el contrario, debe atender más el aprendizaje de habilidades y el pensamiento, acudiendo al uso de preguntas como un recurso que permite la participación y el pensamiento de los estudiantes, posibilitando el conocimiento de las ideas que estos tienen.

En cuanto a la evaluación no se debe realizar al final del periodo y por medio de pruebas o cuestionarios que no evidencian el proceso de enseñanza en sí. Además, se debe tener en cuenta los aportes y las producciones realizados en la sesión por los estudiantes. Al observar los videos de la práctica es notable que cuando los estudiantes responden de forma oral o escrita las preguntas del docente, se puede ver lo que han aprendido, las dificultades, las inquietudes, entre otras que forman parte del proceso de enseñanza y por medio de las cuales se puede hacer una evaluación donde se privilegie el aprendizaje.

Capítulo IV. Descripción de la Investigación

Esta investigación es de carácter cualitativo, se realiza con el fin de comprender un fenómeno social, por lo tanto el alcance es hermenéutico, dicho fenómeno se ubica específicamente dentro del ámbito de la pedagogía, para Zambrano (2005) esta se ha ganado un lugar privilegiado dentro de las ciencias de la educación ya que el pedagogo tiene incidencia directa en el aula de clase, por tanto esta permite estudiar un hecho educativo en situaciones concretas que se dan a partir de la práctica misma de enseñar, -tanto a nivel práctico como reflexivo- por lo tanto su visión está determinada por aspectos como las normas de clase, el uso de la palabra, situaciones problema dentro de la clase, entre otras, son situaciones que el sociólogo o el psicólogo van a analizar desde una posición extrínseca. Es decir, por fuera del aula de clase y en ese sentido es que la pedagogía se ha dado un lugar privilegiado dentro de las ciencias de la educación.

Partiendo de esta realidad de la pedagogía y para dar sentido a su posición privilegiada dentro de las ciencias de la educación, la cual permite que el pedagogo pueda estudiar el hecho educativo desde el interior del aula de clase, se decide optar por la metodología investigativa de la Investigación-Acción-Educativa (IAE) y complementarlo con la metodología de la Lesson Study, sin embargo se debe aclarar que por la diferencia a nivel contextual con el par académico y por las diferencias entre las prácticas de enseñanza no se puede desarrollar completamente, por lo que se realiza una adaptación de la Lesson Study, la cual consistió en realizar la planeación, la cual iba a ser analizada por el par académico, este le hacía unas recomendaciones con el fin de ajustarla; luego se realizaba la implementación para lo cual se recogían las evidencias por medio de fotos y videos, estas evidencias eran evaluadas por el par académico con el fin de retroalimentar la implementación, a partir de allí se hacían las respectivas reflexiones con las sugerencias a tener en cuenta para mejorar el ciclo siguiente. La información en relación a la planeación, los ajustes, la implementación, las evidencias y las sugerencias a realizar se sistematizaban por medio de la rejilla de la Lesson Study, instrumento que se convirtió en la principal herramienta de sistematización de información.

Tanto la IAE como la Lesson Study son pertinentes, ya que estas permiten que la investigación tenga dicho enfoque cualitativo, que para el hecho de analizar un fenómeno social

es idóneo. A su vez posibilita que se realice la investigación desde la propia participación, es decir, que el sujeto se convierte en investigador y al mismo tiempo en objeto de estudio.

Teniendo en cuenta las reflexiones de cada ciclo, las comprensiones y las necesidades en términos del proceso de enseñanza y de aprendizaje que ha arrojado la investigación se plantea la siguiente pregunta ¿cómo transformar la práctica de enseñanza de un docente de grado tercero de primaria para desarrollar habilidades comunicativas en estudiantes del colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED?

Para dar respuestas a este interrogante se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

Describir las transformaciones de la práctica de enseñanza del docente de grado tercero de primaria para desarrollar habilidades comunicativas en estudiantes del colegio Nuevo San Andrés de los Altos IED.

Objetivos Específicos

Identificar los aspectos significativos y por mejorar en la práctica de enseñanza asociadas al desarrollo de habilidades comunicativas.

Determinar los aportes de elementos como el juego, las rutinas de pensamiento y la comunicación al desarrollo de habilidades comunicativas.

Describir los avances en el desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes a medida que se realizan los ciclos de reflexión.

Al hacer este recorrido y en consecuencia del diseño de la investigación, encontramos que el objeto de estudio es la práctica de enseñanza del docente, se toma esa decisión porque se observa la importancia de poder comprender sus prácticas, por lo tanto, las categorías de análisis son la planeación, implementación y evaluación; en cuanto al aprendizaje de los estudiantes se toma la categoría de las habilidades comunicativas (ver anexo . Este proceso permite comprender y aprender con la intención de mejorar su saber pedagógico, según Herreras (2004) la investigación-acción permite que el investigador, para este caso es el mismo docente, pueda comprender y aprender de su propia práctica y de este modo conocer ampliamente y en profundidad los procesos

de enseñanza y de aprendizaje llevados a cabo en el aula de clase, este conocimiento es el que a su vez va a permitir la reflexión crítica por medio de la cual se van a generar cambios y ajustes para redundar en transformaciones que tienen la intención de mejorar las prácticas de enseñanza.

Para Martínez (2013) dentro de la investigación cualitativa, la observación es uno de los elementos más comunes para recabar información, siendo instrumentos propios de esta los diarios de campo, fotografías, videos y audios; los cuales se usaron en cada uno de los ciclos de reflexión y para complementar este proceso se realizó la rejilla de la Lesson Study en los ciclos II, III y IV, por medio de estos instrumentos se realizó la recolección de la información en la investigación.

Para el análisis de la información, se hace una matriz analítica donde se sistematiza la información recolectada, esta información luego permite realizar unas reflexiones las cuales van a identificar los aspectos significativos y los que deben ser mejorados en el siguiente ciclo de reflexión. Por último, se hace una triangulación con la información de cada uno de los ciclos y los referentes teóricos lo que permite identificar los cambios más significativos, por lo general estos se convierten en los hallazgos de la investigación de cada ciclo.

Se toma la decisión de investigar la práctica de enseñanza porque en el análisis realizado en un principio a través de las narrativas de carácter retrospectivo, fue evidente que dicha práctica no era la más idónea y, por lo tanto, los resultados en los aprendizajes de los estudiantes no eran los previstos, de hecho, fue difícil determinar las comprensiones de los estudiantes, pues la mayoría de clases estaban enfocadas a la memorización de contenidos, y no a las habilidades o el desarrollo del pensamiento. Durante las observaciones que se realizaban a los estudiantes fue evidente que los niveles esperados con relación a las habilidades comunicativas no cumplían con los mínimos requeridos. En este sentido se da la necesidad de transformar la práctica de enseñanza con el fin de posibilitar ambientes de aprendizaje que permitieran mejorar las habilidades en los estudiantes.

Durante el proceso se mantuvieron las categorías mencionadas con antelación y emergieron otras, como es natural dentro de los procesos investigativos cualitativos y más aún en la Investigación-Acción-Educativa (IAE) por lo tanto aparece el juego como un elemento determinante en la transformación, las rutinas de pensamiento y la comunicación en el aula, se tienen en cuenta estas categorías ya que el docente hace uso de ellos en las prácticas de enseñanza desde el ciclo II, que es el momento en que es más evidente la transformación de la práctica de

enseñanza y a su vez se denotan mejores resultados en los estudiantes, es de esta manera que ciclo a ciclo fueron determinantes para el docente y sus nuevas comprensiones.

Capítulo V. Ciclos de Reflexión

El proceso de investigación se realizó en cinco momentos importantes, el primero es el reconocimiento de la práctica de enseñanza desarrollado en el capítulo 3, en donde se describe como era el docente al inicio de la maestría hasta el momento en que le asignan asesor y compañera para el trabajo colaborativo, los otros momentos se denominan ciclos de reflexión.

Estos ciclos de reflexión se realizarán en torno a las acciones de planeación, implementación y evaluación: el ciclo I se caracteriza por presentar la primera planeación sistematizada, el ciclo II denota una práctica de enseñanza más elaborada, que da cuenta de un proceso de aprendizaje en el tiempo bastante completo y donde se ven los cambios más sustanciales durante la investigación, el ciclo III se caracteriza por un mejor uso de los recursos y el ciclo IV mantiene la mayoría de las características de los ciclos II y III, aunque presenta un cambio relevante, el cual es la formalización de la autoevaluación y la coevaluación. (Ver figura 7)



Figura 7. Ciclo de reflexión. Fuente: elaboración propia.

Ciclo de Reflexión I

Este ciclo se fundamenta en la reflexión realizada en el primer momento denominado reconocimiento de la práctica, realizado al inicio de la maestría hasta que se asignó asesor, en esa reflexión era evidente que el cambio más importante a realizar era a nivel de la planeación, allí se exponía la necesidad de que esta fuera sistematizada y donde se privilegiara el desarrollo de habilidades por encima de la memorización del contenido, en cuanto a la implementación se destacaba el hecho de permitir más la participación de los estudiantes y que estos se les posibilitara más y mejores interacciones con la información; por último que la evaluación tuviera en cuenta los aportes orales y la producción de los estudiantes en las sesiones de clases.

Acciones de Planeación. Partiendo de las reflexiones realizadas en el reconocimiento de la práctica y teniendo en cuenta las comprensiones de la concepción de la planeación y de la importancia del diseño de esta a partir de un formato, aspectos reconocidos gracias a la formación de la maestría en los primeros dos semestres.

A partir de la solicitud del seminario de Enseñabilidad de la lectura, la escritura y la oralidad II se realiza una planeación sistematizada y de forma colaborativa mediante un formato, este es un hito relevante de la práctica ya que es la primera planeación rigurosa que se realiza y que va a ser fundamental para este ciclo. Es importante mencionar que la planeación cuando se realiza en un formato permite que sea de forma sistematizada y, por tanto, se puede observar de una manera más objetiva. (Ver anexo 1)

Por supuesto no fue sencillo realizar dicho proceso y por ende requirió bastante tiempo realizar dicha planeación con las condiciones que sugería el profesor del seminario nombrado anteriormente. El hecho de realizarla de manera colaborativa con la compañera de Lesson Study fue vital, ya que, los aportes y las ideas que se plantearon posibilitaron este proceso, según Vaillant (2016) “hoy el desarrollo profesional docente implica interacción y colaboración entre pares. Y lo anterior guarda relación con el cómo aprenden los docentes” (p. 8). Es así como el ejercicio colaborativo permitió que el docente investigador llegará a unas comprensiones iniciales que conllevaran a la realización de la planeación y a nuevos pensamientos de esta.

Al observar dicha planeación, es notable el cambio respecto a la planeación que se evidenció en los antecedentes y el inicio de la investigación, pues aquí ya se puede observar la

intención de la práctica por medio de los objetivos, se tienen en cuenta los estándares de educación, también se puede observar la exploración de saberes previos en el momento inicial, actividades que permiten al estudiante interactuar con la información, con los compañeros y con el docente por medio de la escritura y la oralidad; además, que la forma en la que se estructuran las actividades permite darle un orden a la sesión de clases y por tanto a los tiempos de esta. (Ver figura 8)

HILO CONDUCTOR:	¿Cómo mejorar la habilidad comunicativa de los estudiantes?
TOPICO GENERATIVO:	¿Cómo mejorar la habilidad de la oralidad de los estudiantes?
RECURSOS:	Espejos de mano, empaques del chocolate burbuja y mensaje generador.

DESARROLLO DE LA CLASE

INTRODUCCIÓN: “Cuando se habla con los niños, se desarrollan varios aspectos como la posibilidad de interactuar con los demás por medio del diálogo para conocerlos, intercambiar puntos de vista, construir juntos, entre muchas otras posibilidades. También se aprende que se dialoga tomando turnos” (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018, p.124)

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN CONTÍNUA
INICIO-EXPLORACIÓN 30 MINUTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realiza repaso de la clase anterior donde algunos estudiantes participen por medio de la escucha y la expresión verbal. 2. Se les da a conocer el objetivo de la clase y los criterios de evaluación. 3. Se realizarán preguntas orientadoras con el fin de identificar los saberes previos de los estudiantes en cuanto a sentidos, vista, olfato, reflejo e imagen propia. 4. Se les pide a los estudiantes que alisten el espejo y el paquete de la burbuja. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación -Nivel de escucha de las opiniones -Expresión verbal -Responsabilidad con los materiales

Figura 8. Planeación ciclo I. Fuente: elaboración propia.

Acciones de Implementación. En la reflexión se hablaba de la importancia de permitir otro tipo de interacciones de los estudiantes con la información y con los demás actores presentes en el aula; por lo tanto, se describe la práctica de enseñanza de la planeación del ciclo I donde se tuvo en cuenta estas consideraciones.

El cambio más significativo es que la clase tenía una estructura gracias a la planeación realizada, es decir, se empieza por la exploración de saberes previos en el momento inicial, aspecto de vital importancia dentro de lo que es el aprendizaje significativo, a continuación, se realiza una transcripción de un fragmento de un video donde se evidencia la forma en que se exploran dichos saberes. (Ver figura 9)

Transcripción del Ciclo I

Exploración de saberes previos

Video de clase minuto 14:30 al 18: 41)

Docente (Doc): Para ustedes ¿qué les dice la palabra sentidos? ¿qué serán los sentidos?

Estudiante 1: (Vos muy baja, no se oye bien) Olfato, tacto.

Doc: Me los estas nombrando. Pregunta ¿Ahí me estás diciendo qué son los sentidos o cuáles son?

Estudiantes: Cuales son.

Doc: cuales, pero ¿qué son?

Estudiante 2: Son cosas por las que nosotros podemos sentir a través de unas partes de nuestro cuerpo.

Doc: interesante. Y si cambiamos la palabra "cosas" por cuál podríamos cambiarla.

Estudiante 3: por las partes

Doc: partes de nuestro cuerpo. Y esas partes de nuestro cuerpo podrían ser como qué. ¿cómo órganos?

Estudiantes: ¡Noooo!

Doc: ¿No?

Estudiante 4: ¡Ah sí profel si, si.

Doc: Por ejemplo, los ojos serán un órgano.

Estudiantes: ¡Noooo!

Doc: ¿Será que sí? Por ejemplo, la nariz que me permite...

Estudiantes: oler

Doc: oler, ¿será un órgano? La boca y la lengua que me permiten saborear, por ejemplo, la piel que me permite...

Estudiante 5: Sentir, tocar.

Doc: ¿Será un órgano?

Estudiantes: ¡Siii!

Doc: Siii, Entonces los sentidos tienen que ver con...

Estudiantes: Órganos

Doc: órganos con los que yo puedo...

Estudiantes: Sentir.

Transcripción de documentos

Figura 9. Transcripción ciclo I. Fuente: elaboración propia.

En la transcripción se observa el uso de la pregunta como un recurso que promueve la orientación y participación de los estudiantes, luego se da un momento denominado desarrollo, en el cual se realiza la actividad central y por último se genera un espacio de retroalimentación, donde los estudiantes pueden socializar sus inquietudes o sus pensamientos. Esta organización de la sesión en tres partes o momentos permitió que la sesión tuviera una organización clara y además que el docente tomara decisiones respecto al manejo de las actividades.

En este ciclo de reflexión ya se realiza un cambio en la distribución del salón pues los estudiantes se ubican en parejas con el fin de permitir la relación E-E, este aspecto es fundamental ya que el hecho de compartir con otro compañero permite espacios de socialización, trabajo colaborativo, comunicación, elementos que aportan a la formación del estudiante, según Herrero (2012) “los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales cuyos resultados siempre derivan en la modificación de los estados iniciales de los participantes del proceso comunicativo” (p. 139), cuando la autora afirma de la modificación de estados iniciales, indudablemente se está halando allí de aprendizaje.

A su vez la relación comunicativa docente-estudiante (D-E) está transformándose ya que no es sólo de carácter vertical, en el sentido que el docente permite que los estudiantes le realicen preguntas, que le comenten lo que han escrito y además los orienta para que estos logren llegar a las respuestas esperadas, como bien se pudo observar en la transcripción mostrada anteriormente.

Al analizar las actividades propuestas para el momento central de la sesión, se puede observar que estas se salen del molde tradicional, la lectura ya no se desarrolla por medio de la separación de sílabas y con textos descontextualizados, por el contrario, se trabaja a partir del uso de recursos, para este caso el espejo es una excusa para motivar a los estudiantes, ya que estos debían descifrar el mensaje escrito en el tablero (ver figura 10) y escribirlo correctamente en el cuaderno, este tipo de relación con la información implica otra forma de pensar en los estudiantes para que logren otro tipo de interacciones. La información que se está leyendo lleva consigo un mensaje poderoso que hace que los estudiantes indudablemente deban reflexionar al respecto y luego puedan expresarlo a través de la escritura o la oralidad. Es de esta manera como además de realizar una decodificación de un código lector, se proyecta dicha lectura a la comprensión de un mensaje y la significación de este, para Dubois (1995) es precisamente el hecho de encontrarle significado a la información que está en los textos lo que implicaría un proceso de lectura, puesto que al momento en que el lector intercambia lo que sabe con lo que le está diciendo el texto, es capaz de sacar sus propias ideas y significados. Por supuesto, para esta autora es de vital importancia el hecho del significado para los procesos de lectura en el estudiante, y es precisamente lo que se intentó realizar en este momento de la práctica.



Figura 10. Imagen del tablero con el mensaje en espejo. Fuente: archivo fotográfico.

Es así, como en este momento se hace un intento por trabajar las habilidades comunicativas de manera intencionada, donde la planeación y las actividades promueven la motivación del estudiante, estos elementos juegan un papel determinante en la implementación, es de esta manera donde el docente empieza a dar un giro en su práctica y empieza a cambiar las clases de corte memorístico y de contenido para privilegiar actividades donde se vea el interés y la significación del estudiante.

Acciones de Evaluación. La evaluación en este momento de la práctica de enseñanza se realiza por medio de las producciones del estudiante y los aportes que ellos hacen en la misma clase, en este sentido la evaluación sumativa y al final del proceso ya no es la herramienta de evaluación principal y pasa a un segundo plano. En las reflexiones de los antecedentes y del reconocimiento de la práctica se enfatizaba precisamente en la necesidad de transformar dicha concepción de evaluación y aquí se empiezan a observar dichos cambios. El docente puede analizar los aprendizajes de los estudiantes por medio de los aportes ya sea escritos o hablados de los estudiantes y que hasta ahora no había comprendido y presupuestado como aspectos importantes dentro de la evaluación.

Para evidenciar la afirmación anterior a continuación se puede observar en la transcripción los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a los textos expositivos y los textos narrativos, donde el docente pudo evaluar al hacer el repaso de los temas durante la clase. (Ver figura 11)

En esta transcripción se puede observar que los estudiantes han demostrado sus aprendizajes a nivel conceptual de los temas expuestos y que lo dan a conocer a través de su oralidad informal. Cabe destacar que la pregunta orientadora es un recurso valioso para este tipo de evaluación y que se venía configurando como uno de los elementos positivos de la práctica de enseñanza del docente.

Transcripción

Ciclo I

Repaso de tema: Textos expositivos y narrativos.

Video de clase minuto 1 al 5.

Docente (Doc): Bueno chicos, antes de salir a vacaciones se dejó una tarea; era realizar dos textos. ¿cuál era el primer texto?

Estudiantes (Ests): Un texto expositivo

Doc: y el otro

Estudiante 1 (Est 1): Un texto narrativo

Doc: ¿Qué diferencia tienen si al leer se podrían decir que son similares? ¿será que son lo mismo? ¿tendrán características diferentes?

Est 1: Porque son diferentes formatos

Doc: Si, ¿qué los diferencia?

Estudiante 2: Que el texto expositivo expone algo sobre un objeto o cosa y el texto narrativo narra una historia

Doc: ¡perfecto! está muy bien. Una pregunta ¿será que el texto expositivo es inventado o fantástico?

Estudiante 3: No es nada de eso

Doc: No cierto, ahí todo lo que nos dicen es...

Ests: Real

Doc: Real y muchas veces comprobado por... ¿Quiénes?

Ests: Científicos

Doc: Y el texto narrativo, si bien pueden ser historias narradas que pueden llegar a ser reales, también pueden ser...

Ests: Falsas

Doc: Pero no son falsas sino otra cosa

Estudiante 4: Fantásticas.

Figura 11. Transcripción ciclo I repaso. Fuente: elaboración propia.

Acciones de Reflexión. La reflexión en este momento de la práctica se apoya en los aportes realizados por la compañera de Lesson Study, ya que se realizó de manera colaborativa, teniendo en cuenta las acciones de la práctica de enseñanza, es decir, la planeación, la implementación y la evaluación. En esta reflexión se destacan los aspectos más relevantes ya sean positivos o por mejorar.

En este momento se puede observar una planeación sistematizada por medio de un formato, lo que permite analizarla y observarla de una manera más objetiva, destacando positivamente este aspecto, sin embargo es importante aclarar que las planeaciones cuando se realizan de manera parcelada, es decir, sin una secuencia a nivel de tiempos, temas, comprensiones, habilidades, entre otras, se puede decir que el nivel de la planeación estaría en un momento inicial y donde no se van a poder evidenciar los aprendizajes a manera de proceso. Si bien la planeación a primera vista parece tener aspectos de gran consideración a nivel de pedagogía, le hace falta ser parte de un todo más elaborado y completo que permita una enseñanza y unas comprensiones más profundas en los estudiantes, sobre todo esto es pertinente cuando estamos hablando del desarrollo de habilidades, específicamente para este caso, las comunicativas.

Es importante que se plantee una estrategia didáctica por medio de la cual se logren las metas propuestas y de esta manera los estudiantes logren mejorar sus habilidades comunicativas, para ello se debe buscar la forma en la que el estudiante pueda expresar su pensamiento, entendiendo que esta parte es fundamental en un proceso de enseñanza, “por consiguiente, el proceso de pensamiento implica un ejercicio juicioso que conduzca a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula”. (Morales y Restrepo, 2015, p. 92).

Para dar respuesta a la necesidad expuesta, las actividades deben llevar en sí mismas una progresión tanto en el tiempo como en su dificultad, con el fin de llevar un proceso que permita afianzar los aprendizajes, basadas a su vez en los conocimientos previos de los educandos y desarrollarlos en términos de comprensiones más que de memorización, de esta manera se podría dar respuesta a la necesidad de implementar una secuencia didáctica; esto posibilitará que los estudiantes tengan más y mejores oportunidades de construir redes de conocimiento, Ausubel (1983) argumenta que para generar aprendizajes significativos en los estudiantes es fundamental lograr construir anclajes por medio de los saberes previos y la nueva información. A medida que los estudiantes logren apropiarse la nueva información es posible progresar en la construcción conceptual, es de esta manera que, los aprendizajes se pueden construir de forma secuenciada.

A pesar de que la planeación este en un nivel inicial como el investigador lo denominó, fue precisamente este hecho el que marca la posibilidad de analizarla, por supuesto, son muchos los aspectos a destacar de manera positiva por lo que para el siguiente momento de planeación este primer intento va a convertirse en parte fundamental, y con la formación del Seminario de Enseñanza para la Comprensión van a ser claves en la transformación de la planeación y por consiguiente de las demás acciones de la práctica de enseñanza.

En cuanto a la implementación se puede observar que la distribución de los estudiantes en parejas aporta de manera importante en el desarrollo de habilidades, también permite que la comunicación sea más fluida en el aula de clase y el docente hace un intento importante por mediar estas interacciones. También se puede observar que la relación D-E no es de tipo vertical, continuamente se está pidiendo a los estudiantes que participen, que estén más activos en el desarrollo de los contenidos y si bien el docente hablaba la mayoría del tiempo, lo hacía para

propiciar la participación y retroalimentar al estudiante. Sin embargo, hay momentos en que el docente no tiene la suficiente experticia en este tipo de interacciones y se ve desbordado cuando los estudiantes hablan al tiempo, generan desorden y no están atentos a la clase por estar compartiendo con el compañero, la forma en la que este trata de mediar la situación es pidiendo silencio por medio de un sonido que la mayoría del tiempo es ignorado por los estudiantes y a través del cual puede llegar a indisponer a los estudiantes; en este sentido se debe buscar la manera de mejorar la participación de los estudiantes y el orden que espera de la clase.

Ahora bien, se hacía una reflexión en el apartado de la planeación donde se debe desarrollar una estrategia didáctica que permita llevar un proceso en sí mismo, y al hacer este momento de metacognición docente, es evidente que también es carente en la implementación; si bien los estudiantes lograron comprensiones a nivel conceptual, los tiempos de la sesión no son pertinentes para que los estudiantes se apropien de los saberes que se necesitan a nivel de comprensiones en habilidades; dentro de los objetivos de la sesión se planteaba mejorar la oralidad y los niveles de escucha de los estudiantes, unas pretensiones muy elevadas y que por obvias razones no se iban a lograr, como es sabido estas habilidades requieren una continuidad en el desarrollo de las actividades, donde sesión a sesión se vaya progresando y con el tiempo se vayan apropiando.

Por último, se habla de la evaluación, se puede observar en las fotos y en los videos de la práctica que hay acciones de evaluación cuando el docente le hace preguntas a sus estudiantes y estos hacen sus aportes oralmente, cuando construyen un mapa conceptual de forma colaborativa en el tablero, o cuando escriben sus ideas en el cuaderno; esas acciones; que antes no se consideraban dentro de la evaluación ya que se hacía al final del proceso; no son sólo actividades para que el estudiante sea encasillado en un valor numérico, también son las producciones que permiten que el docente las pueda analizar desde una mirada de la formación y del aprendizaje. Más queda claro que este tipo de evaluación solo responde a las características de la evaluación informal de la que habla Wilson (2006) en la “pirámide de la retroalimentación” (p. 1) el docente aún no tiene unas herramientas evaluativas formales donde el estudiante tenga claridad del cómo está siendo evaluado, que se espera que realicen y cuáles son las razones por las que se determine si logro o no los aprendizajes esperados. En este sentido es claro que se debe desarrollar una estrategia de evaluación que contenga estos aspectos informales, pero que también se realicen las

herramientas por medio de las cuales se pueda generar una evaluación formal, al integrar estos dos elementos evaluativos se le va a dar un carácter formativo y procesual a la evaluación.

Solo así, es decir, desde el cambio de la perspectiva evaluativa, es que los procesos de retroalimentación y de evaluación van a estar al servicio de las comprensiones del estudiante, dicen Morales y Restrepo (2015) “por su parte, la evaluación, si está bien fundamentada, aporta a la visibilización del pensamiento, ya que, como estrategia de aprendizaje, es una herramienta fundamental en el aula” (p. 92). Es en este sentido en que la evaluación deja de ser la “estrategia” o el estímulo por medio del cual los docentes usan arbitrariamente la evaluación para que los estudiantes estuvieran más dispuestos en la clase, es una herramienta más que aportaría elementos indiscutidos en el proceso de aprendizaje como bien se pudo evidenciar.

Ciclo de Reflexión II

Teniendo en cuenta las reflexiones del ciclo I era evidente la necesidad de mejorar la práctica de enseñanza en cada una de las acciones constitutivas de esta. A nivel de la planeación se planteaba la necesidad de responder a una secuencia didáctica y a la planificación de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la implementación se mencionaba el hecho de guardar coherencia con la planeación por procesos y en esa medida, las actividades de clase deben llevar una progresión que permita mejores comprensiones en el tiempo y en cuanto a la evaluación lo más importante era diseñar las herramientas formales por medio de los cuales se va a evaluar al estudiante.

Se puede decir que para este momento de la práctica ya se puede evidenciar los cambios de percepción del docente investigador, la planeación se considera como uno de los momentos más importantes en un proceso de enseñanza, para Gimeno (1998) es fundamental la planeación y el diseño en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que es por medio de estos que se plantean los objetivos, las actividades, la evaluación, los recursos, los tiempos, entre otros aspectos que en últimas orientan constantemente la práctica de enseñanza y a su vez permite ser evaluada. En este sentido, desde el momento en que fue asignado el tutor y específicamente durante el seminario de enseñanza para la comprensión que fue a finales del año 2018, donde se realizó el ciclo I de reflexión empezó el hito más importante, diseñar la planeación de lenguaje.

Con las primeras asesorías a cargo del profesor Fernando Guio y con el trabajo colaborativo con la compañera de Lesson Study, es que el docente investigador empieza a tener en cuenta al juego como un medio para diseñar la estrategia que posibilite mejores ambientes de aprendizaje de las habilidades comunicativas, sin embargo, aún no sabía cómo desarrollar la idea.

Acciones de Planeación. En el seminario de enseñanza para la comprensión, uno de los desempeños era realizar una unidad didáctica, allí el docente investigador encuentra las herramientas necesarias para concretar lo que había pensado, una unidad didáctica para lenguaje por medio de la práctica de juegos tradicionales.

Partiendo de esa unidad didáctica ya hay un documento de planeación sistematizado y que intenta dar cuenta de un proceso, donde se pudo analizar la existencia de una secuencia y así dar respuesta a las reflexiones del ciclo I. (ver anexo 2)

Se realizó un momento de planeación para un periodo extenso en donde se planteó un hilo conductor, un tópico generativo, las metas de comprensión y los desempeños de comprensión, estos elementos es lo que Stone (1999) denomina marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y que va a ser determinante cuando se tienen pretensiones secuenciales y de realización de procesos, esto va a permitir que los estudiantes aprendan habilidades, según Perrone (1999) los currículos ya no deben apuntar a que el estudiante adquiera información específica para memorizarla, para el caso del español, debe apuntar al desarrollo del lenguaje en sí, es decir, que el estudiante por medio de prácticas en la vida real haga uso de las habilidades comunicativas, es por esta razón que los juegos tradicionales formaron parte del currículo en español, pues mientras el niño juega hace uso del lenguaje constantemente, pone en escena sus habilidades comunicativas y por la necesidad de hacerse entender las va mejorando. Por esta razón, en las metas y los desempeños de comprensión se habla de habilidades más que de contenidos. (Ver figura 12)

Al momento de realizar la planeación se tiene en cuenta la malla curricular propuesta por el colegio para la asignatura de español, además los DBA y los estándares básicos de competencias en lenguaje para el grado tercero del MEN, esto con el fin de darle el soporte conceptual y para cumplir con lo propuesto por el colegio y las orientaciones distritales.



HILO CONDUCTOR	¿Cómo la oralidad le permite al estudiante expresar con claridad sus ideas?	
TÓPICO GENERATIVO	El texto literario y el juego da de que hablar	
METAS DE COMPRENSIÓN	M1 (de contenido)	El estudiante identificará que existen diferentes tipos de textos literarios y que cada uno tiene determinadas características.
	M2 (de método)	El estudiante construirá textos literarios a partir de la vivencia de los juegos tradicionales.
	M3 (de propósito)	El estudiante comprenderá la importancia de la comunicación oral en la práctica social.
	M4 (comunicación)	El estudiante comunicará de forma oral el texto literario que ha sido construido por medio del juego.

Figura 12. El juego como medio en la planeación. Fuente: elaboración propia.

Acciones de Implementación. Dando respuesta a las necesidades de implementación encontradas en el primer ciclo de reflexión se realizan cambios importantes en esta acción de enseñanza, el más importante es que la implementación ya no se hace por medio de la planeación para una sola sesión, las cuales no seguían una secuencia, sino que estas se planearon como parte de un todo, en el sentido que hace parte de una planeación sistematizada y por procesos en el tiempo, donde cada una de las sesiones lleva un progreso y una secuencia lógica en relación a los aprendizajes de los estudiantes; a partir de este momento de la práctica ya se puede empezar a hablar de secuencia didáctica.

Al hacer la observación de este momento de implementación se detalla que los estudiantes se ubican de diferentes maneras dependiendo el desempeño que se esté realizando, la mayoría del tiempo están en parejas ya que en el ciclo I esto fue relevante y se argumentaba el hecho de que los estudiantes tenían el apoyo de su compañero y al tiempo se da otro tipo de comunicación. Pero cabe destacar que cuando los estudiantes tienen la posibilidad de intercambiar con uno o más compañeros se hace más enriquecedor a nivel de habilidades comunicativas, es decir, que los estudiantes no se acostumbren a un solo compañero, por el contrario, que de vez en cuando deba entablar comunicación con otras personas es realmente poderoso desde el punto de vista de la relación E-E. (Ver figura 13)



Figura 13. Configuración de aula y juego. Fuente: archivo fotográfico.

En este aspecto la práctica de los juegos tradicionales estableció un papel determinante, porque cuando los estudiantes jugaban, la configuración del aula como se conoce cambia radicalmente; los estudiantes ya no están en medio de cuatro paredes, están aprendiendo en la cancha, comparten en grupos de dos, tres, cuatro o más personas, la información por medio de la cual se realiza el trabajo es realmente significativa ya que es la misma que proviene de esas vivencias, las habilidades comunicativas están presentes en las discusiones que se plantean, realizan negociaciones, hacen arengas, demuestran sus sentimientos por medio de la expresión corporal, expresan sus frustraciones durante el juego. Todas estas vivencias e información que se da por medio del juego son usadas por el docente para propiciar espacios de escucha, lectura, escritura y oralidad, lo que hace que sea de gran significación en los estudiantes. (Ver figura 14)

En estas imágenes se muestran dos escritos en donde se intenta que el estudiante traslade las vivencias del juego a contenidos no lúdicos, para esto el tema es el cuento, se puede observar que los estudiantes escriben parte de sus vivencias por medio de los personajes y de la historia que están construyendo, además de contar aspectos de la realidad, usan su creatividad con tal de darle forma a la narración escrita.

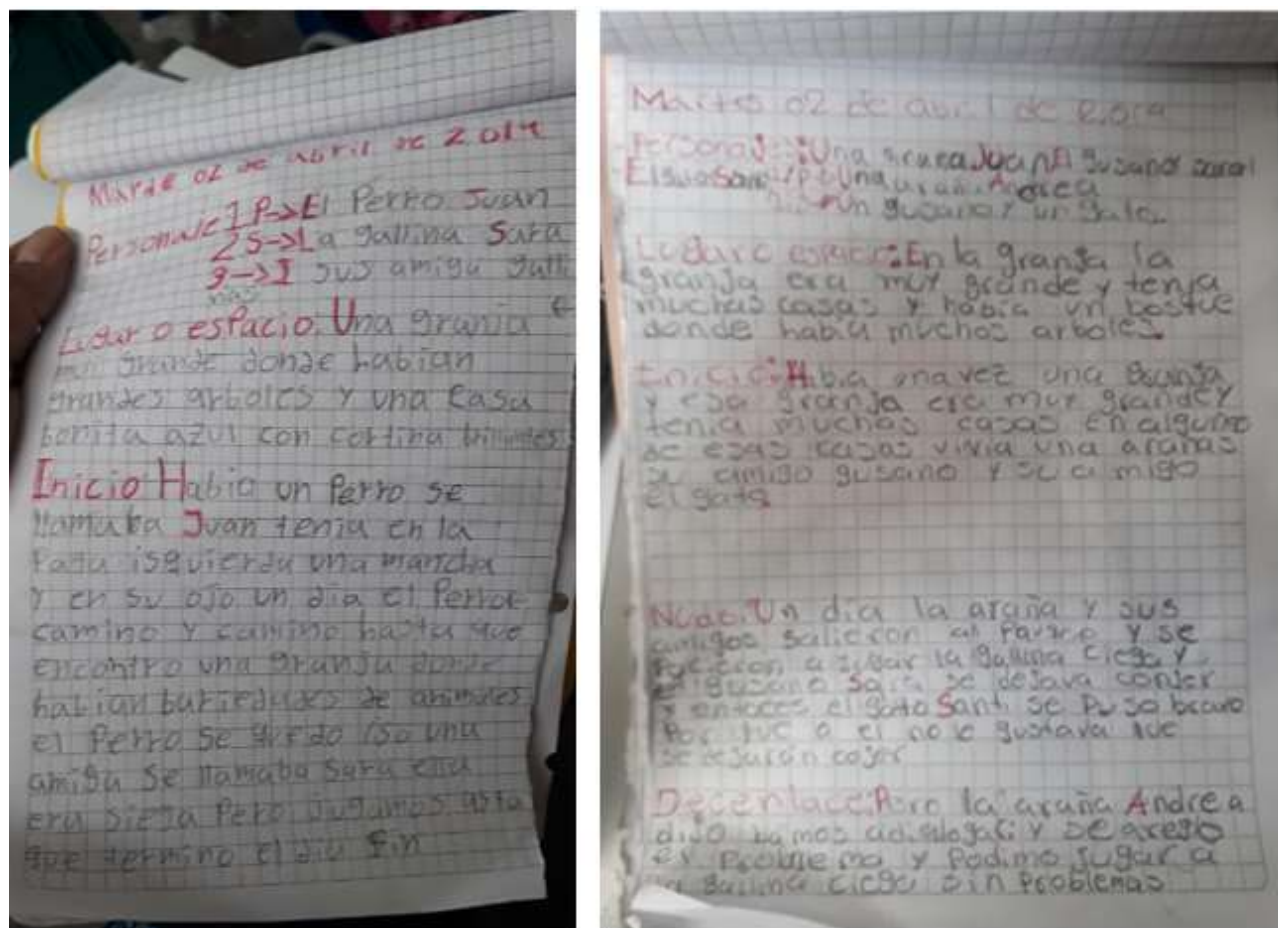


Figura 14. Escritos basados en las vivencias del juego. Fuente: archivo fotográfico.

Es notable que el docente continúa cambiando la relación comunicativa D-E, porque hace preguntas y motiva a los estudiantes a expresar sus ideas, sus pensamientos y a argumentar las respuestas con el fin de visibilizar el pensamiento de estos, dejando de lado la idea de que los estudiantes expresen lo que él espera escuchar, tampoco si es acertado en términos de contenido, simplemente con la premisa de que el estudiante haga uso de su lenguaje para comunicar, así formar en habilidades comunicativas.

Estos cambios a nivel comunicativo permiten evidenciar una acción discursiva, en el sentido que el docente no es quien transmite información, sino que intenta crear un diálogo constante con los estudiantes; estos cambios son importantes para posibilitar los aprendizajes, además que los estudiantes van perdiendo el miedo a expresar sus pensamientos y a errar en sus respuestas, ya que estos errores no son marginados, al contrario; se usan como un recurso de retroalimentación para afianzar los aprendizajes. Según Kaplún (1993) cuando el estudiante solo

expresa para intentar dar la respuesta que el docente espera recibir, difícilmente encuentra el gusto por comunicar, es por esta razón que se debe buscar la forma de enseñar por medio de la palabra, con el fin que ésta, no sea para legitimar o no los productos de los estudiantes, sino como una oportunidad más para afianzar y retroalimentar el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la relación comunicativa D-E si bien es de corte horizontal, no se ha logrado que los estudiantes sean los protagonistas principales en la comunicación, se puede argumentar este hecho en que los estudiantes al ser de tercero de primaria no tienen en sus habilidades la posibilidad de empoderarse de la clase, es por esto que el docente es quien asume dicha responsabilidad.

A nivel de la generación de vivencias con significado, Duarte (2003) expone un estudio de nuevos ambientes de aprendizaje en el que concluyen que una persona aprende a través de sus propias experiencias en situaciones auténticas, ya que éstas tienen gran significación, el proceso debe permitir que la persona sea activa y autónoma, donde el trabajo cooperativo y progresivo es de suma importancia. Al seguir en este orden de ideas, las actividades realizadas en el aula llevan un orden progresivo, están organizadas de tal forma que todas van encaminadas a la construcción de los proyectos de síntesis al final del proceso, también están mediadas por la práctica de los juegos tradicionales, estas vivencias son propiciadoras de experiencias que son la excusa o el medio perfecto para la enseñanza de las habilidades comunicativas como la escritura, la lectura y la oralidad, es así, como el aula de clase de lenguaje ya no es solo el salón, también el parque y la cancha de microfútbol, donde cada cierto tiempo los estudiantes salen a jugar y a crear situaciones personales y compartidas, situaciones reales y auténticas que luego se traducen en aprendizajes.

Es notable hasta este momento que la práctica del juego tradicional es parte fundamental en este proceso de enseñanza y de aprendizaje y por tanto se considera como la herramienta didáctica por medio de la cual el docente posibilitó un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicativas y donde los estudiantes estuvieron inmersos con interés y eso se puede ver en la entrega del producto final, el cual cumplió con las expectativas del docente y las intenciones que se tenían. (Ver figura 15)



Figura 15. Cuentos realizados por los estudiantes. Fuente: archivo fotográfico.

Para terminar este apartado se menciona uno de los hitos más importantes de este ciclo y que se generó gracias al desarrollo de planeación de la Lesson Study y el trabajo colaborativo con el par académico, el cual permitió un cambio de perspectiva en cuanto al uso de las TIC, anteriormente el docente investigador no consideraba el uso de las tecnologías en el aula de clase al considerar que estas no beneficiaban al estudiante, con las observaciones del par académico se empieza a tener en cuenta estos recursos tecnológicos para el desarrollo de algunas actividades, por ejemplo el televisor, en éste se proyectan videos o imágenes que muestran la información de una manera distinta al discurso del docente, encontrando que este ha sido un recurso muy valioso ya que los estudiantes prestan más atención a lo que se les muestra en este tipo de medios de información. (Ver figura 16)



Figura 16. Uso de las TIC. Fuente: archivo fotográfico.

Acción de Evaluación. Cuando se realiza un proceso de IAE, las prácticas y las concepciones de los docentes en relación al conocimiento propio de la pedagogía se va transformando dadas las comprensiones a las que va llegando el investigador, según Muñoz, Quintero y Munévar (2002) “durante la realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores. El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla” (p. 4). En este sentido y para este caso particular, se puede decir que la concepción del docente investigador en cuanto a la evaluación ya se ha consolidado conceptualmente y a partir de allí se toman de decisiones; de esta manera se decanta por la evaluación formativa. Por lo tanto, esta evaluación no se realiza con el fin de evidenciar si el estudiante memorizó algunos contenidos para asignar una calificación o una nota, por el contrario, ha comprendido que la evaluación es un proceso permanente que acompaña al proceso de enseñanza y aprendizaje, es una acción que se realiza en todo momento, por medio de la cual se obtiene información que da cuenta del progreso del estudiante en relación a las metas propuestas, con la premisa de retroalimentar las inquietudes y como una oportunidad de mejora, estas características de la evaluación estarían dentro de lo que Álvarez (2005) denomina una “evaluación alternativa”.

Es así como se puede comprender dentro de la evaluación diversidad de formas o herramientas, desde la participación oral en clase, producciones escritas, un proyecto de síntesis, una obra de teatro o una presentación en público. Los test o pruebas de cuestionarios no son la única forma, de hecho, con las dinámicas actuales de la sociedad estos tienden a quedar muy rezagados a la hora de evaluar las habilidades, por consiguiente, los test no se usaron como herramienta de evaluación.

Siguiendo este cambio en la concepción de la evaluación del docente se describe en el ciclo II de la evaluación a partir de la reflexión en el ciclo I, donde se enmarca la importancia de diseñar una herramienta de evaluación formal, por medio del cual los estudiantes tengan clara la forma en la que van a ser evaluados y así mismo el docente tenga elementos más objetivos a la hora de dar una valoración; dando respuesta a esta necesidad se proponen las rúbricas de evaluación, por la forma en las que estas están diseñadas, le aportan un carácter formal a la evaluación y permite que los estudiantes conozcan lo que se espera que ellos realicen y comprendan. (Ver anexo 3)

El uso de estas rubricas de evaluación repercutieron de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes y en la manera en que estos abordaron los proyectos de síntesis, la calidad de

los cuentos y de la misma presentación oral, fueron en muchos casos mejor de lo esperado. La mayoría de estudiantes se esforzaron por cumplir con estos desempeños y alcanzar los niveles más altos que se habían descrito.

Es importante mencionar que la evaluación no solo se basa en las rúbricas de valoración, estas sólo forman parte de la evaluación formal como lo expone Wilson (2006) también existen momentos de evaluación informal, esta se hace por medio de retroalimentaciones tanto verbales como escritas; los cuales fueron valorados en el ciclo I y se realizan con el objetivo de apoyar los aprendizajes no solo en términos de contenido, sino en términos de habilidades, en el caso de lenguaje serían la escucha, la lectura, la escritura y la oralidad. (Ver anexo 4)

En esta imagen se puede ver como el docente en lugar de asignar una valoración numérica, decide realizar sugerencias al estudiante con la intención de que pueda mejorar y tenga una posibilidad de reescribir su texto con las indicaciones sugeridas, lo que se puede denominar como retroalimentación escrita, este tipo de acciones generan en los estudiantes otro pensamiento respecto a la entrega de productos ya que no sienten que van a ser encasillados en un número, pero además de esto que se le da la posibilidad de aprender del error y mejorar la producción.

Para culminar este proceso de evaluación, el estudiante realizó una presentación oral de su cuento, allí ponía en escena sus habilidades orales, este desempeño de síntesis fue un aspecto relevante ya que se usó el micrófono y el baffle con el fin de motivar aún más a los estudiantes, lo cual fue un gran logro, ya que solo tres estudiantes no pasaron al no cumplir con la producción textual del cuento. A diferencia del primer momento de presentaciones donde más del 50% de estudiantes no pasaron por nervios a hablar en público o no sentirse preparados, aquí se ve un cambio sustancial; sin embargo, no sólo se pudo observar el cambio en cantidad sino también en calidad, su tono de voz, el mensaje, la coherencia y en sí la narración de su cuento fueron excelentes; claro está que se debe tener en cuenta que son estudiantes de tercero de primaria y para la mayoría era su primera presentación en público. (Ver figura 17)



Figura 17. Presentación oral de los cuentos. Fuente: archivo fotográfico.

Acciones de Reflexión. Al hacer la evaluación de la planeación dentro de ámbito de la Lesson Study, es fácil encontrar el progreso respecto al ciclo I, hay varios aspectos que se pueden valorar, sin embargo no se trataran aquí pues la descripción de la planeación ya se encuentra en el ciclo II, por tanto este momento de la reflexión se enfoca en los aspectos que a consideración del docente investigador y de la compañera de Lesson Study se deben mejorar y tener en cuenta en el siguiente ciclo, en este momento se realizó una evaluación colaborativa a la planeación, la implementación y la evaluación en donde se encuentran algunos aspectos a mejorar. (ver anexo 5)

El primer aspecto por considerar es que en ninguna parte de la planeación hay un espacio donde se tenga en cuenta la comunicación de aula, es importante definir este aspecto en el sentido que puede orientar al docente en la misma dinámica de la clase y las formas de relación que pueden suscitar. Cuando se tienen en cuenta en la planeación los tipos de comunicación de acuerdo con los desempeños, se hace uso de un elemento valioso en el aprendizaje de los estudiantes y en la estructuración de la sesión. Dice Martínez (2010) que el docente cuando tiene claro los objetivos de su intervención, el lenguaje del docente es una herramienta que va a jugar un papel determinante en su práctica, ya que este puede promover el intelecto, los valores sociales, éticos y emocionales del educando, también aporta elementos metacognitivos al docente investigador, pues cuando una persona tiene una intención comunicativa y de discurso, se esfuerza conscientemente en su desarrollo a diferencia de cuando se hace improvisadamente, entonces en el momento se

comprende que el discurso es determinante en la formación del estudiante, se empieza a usar de una manera responsable.

El otro elemento susceptible de ser mejorado es el del uso de las rutinas de pensamiento, ya que en este ciclo se usaron esporádicamente y además no se tiene la suficiente maestría a la hora de ponerlas en práctica, es por esta razón que se hace necesario que el docente tenga una mejor comprensión de lo que son las rutinas de pensamiento y que además estas sean usadas con mayor regularidad en las sesiones de clase, entendiendo que estas son herramientas didácticas con muchas posibilidades de intervención y de gran riqueza pedagógica, según Ritchhart, Church y Morrison (2014) estas rutinas se pueden usar como herramientas para explorar saberes previos, para visibilizar el pensamiento, para posibilitar la indagación y la observación, posibilitar espacios de socialización y de confrontación con la información, para evaluar los aprendizajes, etc. Es decir que son herramientas que al tener la maestría de usarlas en los momentos precisos y al contextualizarlas a la población recobran un valor práctico importante.

Algo que se debe destacar es que al momento de realizar la Lesson Study y al hacer las rejillas de esta, las evidencias prácticas de la investigación se recolectan de una manera más organizada, convirtiéndose en un potenciador para el docente, ya que al no ser un experto en investigación, va orientando y aprendiendo en este proceso, el hecho de que el docente tenga claro qué tipo de evidencia va a recolectar dependiendo de las dinámicas de la sesión, por ejemplo, si en la clase hay un desempeño donde el estudiante debe hacer una intervención oral, lo más lógico es que la evidencia sea un video o un audio de dicha intervención, por el contrario si es un texto escrito, una foto es más que suficiente. Por lo tanto se va a seguir realizando la rejilla de la Lesson Study ya que este se ha convertido en un documento clave para la recolección de información. (Ver figura 18)

También se observa que la planeación está planteada para un periodo de tiempo muy amplio (15 semanas) y que además abarca dos periodos académicos, esto hace que el ciclo de reflexión también tenga un periodo más extenso y en ese sentido los cambios también demoren más en materializarse. Es por esta razón que para el siguiente ciclo de planeación se deba realizar para solo un periodo académico, específicamente para el tercer periodo, el cual, también permite que se lleve a cabo un proceso amplio de reflexión.


EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<p>Inserte las evidencias más relevantes.</p>	<p>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</p>	<p>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</p>	<p>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.</p>
	<p>Se cumplió el propósito</p>	<p>Ya que se le brindó a los estudiantes dos fuentes de información y estos hicieron lectura de ambas.</p>	<p>Dar un espacio más amplio de socialización para que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y usar su oralidad.</p>

Figura 18. Parte de la rejilla de Lesson Study de la exploración ciclo II. Fuente: elaboración propia.

También se observa que la planeación está planteada para un periodo de tiempo muy amplio (15 semanas) y que además abarca dos periodos académicos, esto hace que el ciclo de reflexión también tenga un periodo más extenso y en ese sentido los cambios también demoren más en materializarse. Es por esta razón que para el siguiente ciclo de planeación se deba realizar para solo un periodo académico, específicamente para el tercer periodo, el cual, también permite que se lleve a cabo un proceso amplio de reflexión.

En cuanto a la intervención y al hacer la comparación con el ciclo I, hay cambios importantes en esta acción de enseñanza, las actividades desarrolladas denotan una secuencia didáctica y en este sentido el aprendizaje por proceso. Así mismo el uso de una estrategia didáctica mediada por el juego repercute en el aprendizaje significativo, el uso del discurso y los roles de los actores en el aula, ya que han cambiado considerablemente.

Ahora bien, se analizaron colaborativamente algunos aspectos que es necesario transformar; si bien en el ciclo II se describía que los estudiantes habían tenido la posibilidad de compartir en grupos de diferentes personas, también se decía que la mayoría del tiempo se ubicaban en parejas. La compañera de Lesson Study considera que sí bien hubo buenos resultados al mantener a los estudiantes de esa manera, esta configuración no permite las relaciones comunicativas y sociales que los estudiantes necesitan, Duarte (2003) cita un estudio de María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) donde se observa que la disposición espacial y las relaciones

sociales permiten o propician ambientes de aprendizaje donde el estudiante tiene momentos de socialización individual y cooperativo que conlleva a otro tipo de escenarios en los que el estudiante puede reconocerse a sí mismo y al otro y en este sentido se permitiría un mejor desarrollo psicosocial. Siguiendo esta idea, se propone que en el siguiente ciclo la configuración más común sea la de triadas de trabajo, ya que este número de estudiantes permite que exista una relación amplia y con más posibilidades de interacción, que los estudiantes puedan vivenciar más situaciones de trabajo en equipo y a su vez pongan en escena su habilidad comunicativa. También se decía que más de tres estudiantes no sería muy beneficioso, porque cuando trabajan muchos en un mismo grupo, por lo general se recarga el trabajo en algunos integrantes del grupo, sin embargo, se va a tener en consideración dependiendo del desempeño a realizar.

Se debe tener presente para este cambio de la disposición de los grupos de trabajo un tiempo prudente de adaptación, tanto para el docente como para los estudiantes y además, cambiar la concepción que tiene acerca del orden en el salón, ya que al analizar los videos es evidente que cuando los estudiantes hablan, este considera que es un tipo de desorden; por supuesto, al ubicar a los estudiantes en triadas lo más seguro es que este tipo de situaciones aumente a lo que el docente debe darle otro tipo de interpretación y entender que precisamente lo que se está posibilitando es que la comunicación del estudiante se haga presente.

Por último, es importante mencionar que el uso de las TIC fueron un recurso muy valioso, por lo que se sugiere que en el próximo ciclo se le dé un uso más importante y con un valor pedagógico más elevado, es decir, que este recurso no se use sólo para presentar la información nueva.

Para finalizar se hace la reflexión de la acción de evaluación, al comparar las acciones del ciclo II con las del ciclo I queda claro que lo importante a destacar aquí es que ya hay un cambio en la concepción que tiene el docente respecto a la evaluación, lo que permitió realizar un proceso de evaluación formativo, aunque al hacer el análisis se encontraron algunos elementos que son susceptibles de ser mejorados.

Por ejemplo, en la mayor parte del ciclo II, la evaluación solo estuvo a cargo del docente (heteroevaluación) desconociendo los aportes a nivel de formación que este tipo de prácticas generan en los estudiantes, según Wilson (2006) el docente no debe ser la única fuente de retroalimentación, los compañeros y en sí el mismo estudiante también deber ser parte del proceso.

Siguiendo en este orden de ideas para el ciclo III se propone implementar la autoevaluación y la coevaluación como parte fundamental de todo el proceso evaluativo.

Así como se cambia la concepción del docente, es importante que el estudiante también comprenda que la evaluación no es sólo la realización de los test, si bien algunos estudiantes han logrado entender el cambio evaluativo, en varias ocasiones los estudiantes preguntaron en qué momento iban a ser evaluados, lógicamente se referían a la realización de bimestrales y pruebas escritas. Es importante que el estudiante comprenda que la evaluación se realiza constantemente y en cada sesión de clase, por medio de varias herramientas y de los diferentes desempeños que se realizan, de esta manera podría mejorar sus resultados y sus aprendizajes.

Ciclo de Reflexión III

Este ciclo de reflexión se realizó teniendo en cuenta las necesidades encontradas en el ciclo II y que se expusieron en la reflexión de dicho ciclo, por lo tanto, en este ciclo se puede evidenciar que la planeación se realizó para el tercer periodo académico, las rutinas de pensamiento de Ritchhart, Church y Morrison (2014) forman parte importante del proceso y se tiene en cuenta la comunicación en el aula como un elemento importante de aprendizaje, como era de esperarse, esto afectó la práctica de enseñanza del docente.

En cuanto a la implementación, se realizó el cambio de la configuración de parejas a triadas, pero cabe resaltar que dicha configuración depende más del desempeño que de una predeterminación del docente. Se le da un mayor uso a las TIC y esto genera unos buenos resultados.

Por último, se debe decir que se posibilitaron los momentos de autoevaluación y coevaluación en este ciclo, lo que se considera un hito de la acción de evaluación.

Acciones de Planeación. La planeación para este momento de la práctica se realiza para el tercer periodo académico, en el cual se mantiene el hecho de tener en cuenta los estándares básicos por competencias y los DBA sugeridos para lenguaje del grado tercero, mantiene como base el marco conceptual de la EpC pues ha sido una metodología con la que se ha conseguido buenos resultados desde su realización en el ciclo II, se usa como herramienta y generador de significado el juego tradicional del yoyo. La realización de esta planeación se hace siguiendo la

retroalimentación del par académico de Lesson Study, por lo que la comunicación docente-docente (D-D) sigue siendo indispensable.

En cuanto a las rutinas de pensamiento, se puede evidenciar que están presentes de manera más regular en la planeación, ya no sólo se usan dentro de los desempeños de exploración, sino que también empiezan a formar parte de los desempeños de investigación guiada; las rutinas son planeadas para posibilitar el pensamiento de los estudiantes y hacerlo visible como bien lo expone Ritchhart, Church y Morrison (2014). Éstas también empiezan a formar parte importante del proceso evaluativo pues el propósito de las rutinas es el de saber a qué comprensiones han llegado los estudiantes y a partir de allí saber que se necesita para continuar con el proceso y tomar decisiones; por ejemplo, en los anexos (ver anexo 6) se observa en la planeación el uso de la rutina de pensamiento conversación sobre el papel y en la siguiente sesión se evidencia que el desempeño se planea con el fin de apoyar las dificultades a nivel conceptual que se presentaron en el desarrollo de esta rutina.

A su vez, se puede evidenciar una mayor comprensión del docente investigador en cuanto al uso de las rutinas de pensamiento y las posibilidades que estas tienen al desarrollarlas, pues el docente intenta contextualizar dichas rutinas con el fin de ayudar a los estudiantes al desarrollo de las habilidades comunicativas, es decir que el hecho de realizar las rutinas se convierten en el pretexto perfecto para que los estudiantes tengan elementos conceptuales y por medio de estos puedan entablar diálogos y socializaciones; el hecho de que un estudiante comparta lo que escribió en los desempeños hace que deba pensar la mejor manera de expresarse y del uso de palabras que posibiliten hacerse entender, estas rutinas se convertirían en una “ayuda educativa”, este concepto es abarcado por Cubero et al (2008) “esta ayuda es posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión” (p. 75). Este contexto discursivo se posibilita cuando se entiende que los estudiantes no son únicamente receptores de información, por el contrario, cuando el estudiante es capaz de darle un significado a la información que se le está compartiendo, este significado se facilita al brindar una herramienta como la rutina; así se establecen mejores oportunidades de aprendizaje y por consiguiente la participación activa del estudiante.

A partir de lo expuesto anteriormente, se debe hablar del otro cambio importante de la planeación para este ciclo y es el hecho de pensar el tipo de comunicación que se va a desarrollar

en la sesión dependiendo del desempeño planteado (ver figura 19), esto hace que en el aula se propicie la participación activa del estudiante no sólo en términos de la realización de productos, sino también a partir de su voz y su pensamiento, cabe aclarar aquí que en lo posible se procura plantear desempeños en los que la comunicación relevante en el aula sea de tipo horizontal, pues como se ha venido mencionando este tipo de comunicación propicia mejores ambientes de aprendizaje.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les explica a los estudiantes cómo se realiza la rutina. 2. Se muestra el vídeo genero lirico para niños que habla sobre los textos líricos. 3. Se les pregunta a los estudiantes que saben acerca del tema, a lo cual deberán responder oralmente. 4. Se les pide a los estudiantes que realicen en grupo una o dos inquietudes que les surgió acerca del tema. 5. Incentivar a los estudiantes a que briden ideas de cómo explorar para resolver esas inquietudes. 6. Se les pide a los estudiantes que socialicen los aprendizajes y las inquietudes para posteriormente realizar la retroalimentación. 	Informal	Televisor, tablero, marcadores, cuaderno, útiles escolares.	En esta sesión el profesor y los estudiantes tendrán una comunicación bidireccional, ya que constantemente el estudiante dará a conocer sus ideas oralmente.
---	----------	---	--

Figura 19.T Parte de la planeación de la comunicación. Fuente: elaboración propia.

Algo que se destaca y surge gracias al trabajo colaborativo, es que en busca de apoyar las habilidades comunicativas se plantea que para el momento de escritura y oralidad del poema se den espacios de reescritura y de preparación de la presentación oral dentro de las sesiones de clase. Para la cual se destinan dos sesiones a cada uno de estos desempeños.

Indudablemente los cambios realizados a la planeación redundan en cambios a nivel de la implementación y la evaluación, ya que parece que las prácticas de enseñanza son como una onda, si una se transforma, indudablemente las demás acciones se ven afectadas.

Acciones de Implementación. Como se acaba de mencionar, cuando se empieza a transformar una de las acciones de enseñanza, genera un efecto rebote y las demás prácticas también se ven afectadas, aún más cuando se está en un proceso de reflexión permanente en busca de una mejora constante. Teniendo esto en cuenta y a partir de la reflexión del ciclo II y de los

cambios en la planeación, la implementación ha sido susceptible de cambios importantes los cuales se van a desarrollar a continuación.

Como se mencionaba en el ciclo II, se hablaba de la necesidad de transformar la configuración del salón y se proponía que los estudiantes se ubicaran por triadas; pues bien esto se llevó a cabo, la mayoría del tiempo los estudiantes se ubicaron de esta forma y realmente esto cambió las relaciones dentro del aula, los estudiantes se vieron más participativos en las sesiones de clase y la comunicación entre pares mejoró el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, es importante aclarar que esta configuración no era la única que se presenciaba en el aula, ya que dependiendo del desempeño se podían ubicar de una manera diferente, por ejemplo, cuando debían jugar con el yoyo, allí se conformaban parejas, triadas, grupos de cuatro y hasta más estudiantes. Otro ejemplo de esto es cuando los estudiantes realizaron la rutina de conversación sobre el papel donde los grupos de trabajo fueron de seis estudiantes. Esta variedad en los grupos de trabajo fomenta el uso del lenguaje y que la relación E-E se vea enriquecida, pues bien, el estudiante no sólo se ubica individualmente o con el mismo compañero; sino que constantemente está compartiendo con diferentes compañeros y en ese sentido va conociendo diversas formas de ver el mundo y de expresarse, lo que indudablemente va a generar que el estudiante apropie más herramientas en la construcción de las habilidades comunicativas. (Ver figura 20)

Es importante mencionar que al tener en cuenta el desempeño y el tipo de comunicación dentro del aula, también afecta la relación D-E, donde se puede observar que el protagonismo que el docente había presentado en cada uno de los ciclos pasados, para este momento, ese protagonismo empieza a trasladarse a los estudiantes, se puede llegar a deducir que el hecho de que en la planeación se proponía el tipo de comunicación y esto se materializó en la implementación, se vio afectada de manera positiva la participación de los estudiantes.



Figura 20. Estudiantes jugando yoyo colaborativamente. Fuente: registro fotográfico.

Al analizar este aspecto, se pudo observar que, en varias sesiones, los estudiantes se convirtieron en los actores principales de su proceso de aprendizaje; el docente realizó la explicación del desempeño y la organización de los grupos, después de esto, se dedicó a observar los estudiantes, ya que estos estaban inmersos en sus actividades y casi no solicitaron su apoyo. (Ver figura 21)



Figura 21. Imagen de un video: estudiantes, actores principales. Fuente: archivo fotográfico.

Otro de los elementos observados es que el docente al ver las posibilidades de aprendizaje que supone la acción discursiva dentro del aula empieza a modelar por medio del uso de la palabra, es decir, que el discurso del docente se ve mejorado y empieza a pensar en la forma en la que debe comunicarse con sus estudiantes a fin de mejorar las comprensiones. Si bien esto ya se había visto en ciclos anteriores, no había sido perceptible sino hasta este ciclo, es así como la pregunta orientadora sigue siendo una práctica exitosa y que ahora complementa los desempeños de las sesiones de clase. Para evidenciar esto que se acaba de exponer, en los anexos (ver anexo 7) se encuentra una transcripción de un momento de socialización posibilitado por el desarrollo de una rutina de pensamiento.

En esta transcripción se puede observar que el docente quiere saber más acerca de la comprensión de los estudiantes en torno a un tema específico y que el desarrollo de la rutina le permitió evaluar y ver que dificultades se presentaron, situación que en los antecedentes de la práctica no habría ocurrido, ya que, lo que importaba era la entrega del producto y no las comprensiones del estudiante; además se puede ver que el docente motiva e intenta hacer que el estudiante se exprese por medio de su voz. Al ver la producción de los estudiantes el docente se ve en la necesidad de hacer preguntas orientadoras con el fin de afianzar mejor los conocimientos de la clase, a su vez integra a los demás y así entablar una comunicación con varios estudiantes. En medio de esa comunicación se pueden aclarar algunas cosas y lo que dicen los estudiantes da a conocer un buen entendimiento, pero queda claro que se debe realizar otra sesión en torno al tema, la cual se implementó.

También cabe destacar que el juego es parte fundamental de este proceso, los estudiantes practicaron el juego tradicional del yoyo, a medida que juegan comparten situaciones, vivencias, experiencias que van a ser significativas y por medio de las cuales los estudiantes van a realizar procesos de lectura, escritura y oralidad. El juego aquí es el eje del trabajo ya que engrana los saberes específicos del área de lenguaje y a la vez posibilita desarrollar las habilidades comunicativas; según Kaplún (1998) “se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha” (p. 51) a partir de esta afirmación es precisamente lo que el juego permitió desarrollar, ya que los estudiantes vivieron el juego, lo recrearon y lo reinventaron en un poema y las clases no sólo se remitieron a escuchar que es la

poesía, o a leer poemas escritos por otros; esto definitivamente transforma la forma en la que aprenden los estudiantes. (Ver figura 22)

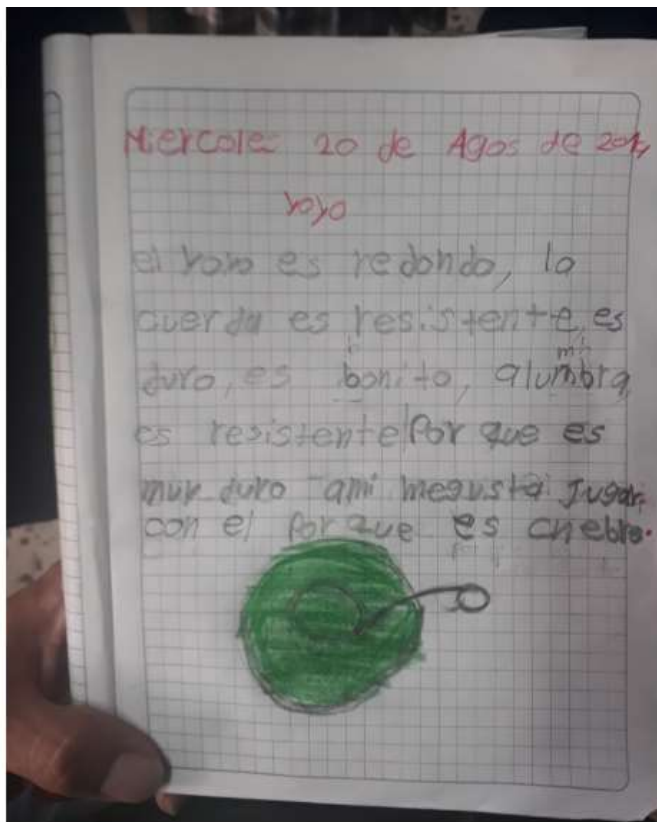


Figura 22. Producción escrita mediada por el juego del yoyo. Fuente: archivo fotográfico.

Para finalizar este momento de implementación se debe hablar del uso de las TIC, ya que era uno de los elementos susceptibles de ser mejorados, pues bien, en este ciclo ya no sólo se usaron en el momento en que se debía presentar la nueva información, esta vez formaron parte del proceso de otras formas, por ejemplo se hizo uso de las grabaciones de algunos estudiantes y se proyectaron en el televisor, por supuesto, fue de gran interés para los estudiantes, gracias a esto se brinda otro tipo de información y de relación con la misma y por medio de la cual se propuso una rutina de pensamiento que fue vital en las pretensiones de la unidad. De esta manera las TIC se convierten en herramientas de un carácter polivalente que aportan variedad en los procesos de enseñanza, en el momento en que la tecnología no se ve como un contenido dentro del aula de clase, sino como un facilitador de nuevos significados en el estudiante, esto es lo mismo que decir, como un apoyo para generar aprendizajes que los lleven a interpretar, de otra manera, lo que les rodea, según Gómez (2018) “aprender con la tecnología supone el uso y la implementación de las

herramientas cognitivas en los procesos de aprendizaje suponiendo la disposición de un facilitador suficientemente preparado para que sea capaz de acompañar el camino del aprendiz y promueva en él la construcción del conocimiento, y no sólo la reproducción de información” (p. 69). Este es precisamente el cambio del uso propuesto en el ciclo II y materializado en este momento.

Como bien se caracterizó hasta ahora, se pueden observar grandes cambios y la consolidación en la apropiación de elementos como la comunicación en el aula, el uso de las TIC, el uso del juego como eje articulador, propiciador de vivencias, significado y la comprensión y el uso de las rutinas de pensamiento como herramientas de un valor pedagógico indudable, todo esto configura una estrategia didáctica que repercute en los aprendizajes de los estudiantes y que por supuesto se va a evidenciar en el siguiente apartado que se refiere a la evaluación.

Acciones de Evaluación. En este ciclo de reflexión la evaluación mantiene varios elementos que en el ciclo II fueron herramientas importantes y que se ajustan completamente a la evaluación formativa que se está implementando.

Es así como las rúbricas de valoración forman parte de la evaluación formal del docente, por medio de estas tanto estudiantes como el mismo docente tienen más claridad de que se espera que los estudiantes realicen y que características deben tener los productos para alcanzar un mejor desempeño. Cabe resaltar aquí, que los estudiantes al haber tenido una experiencia en el ciclo anterior con las rúbricas, se adaptan mucho mejor en este ciclo y les dan más importancia.

Al mantener una concepción más amplia de la evaluación y de carácter formativo, se observa el hecho de realizarla como un proceso constante, por medio del cual puede obtener la información necesaria para conocer el nivel de comprensiones del estudiante, así mismo tomar decisiones que favorezcan los aprendizajes y la misma enseñanza. Es así como los tiempos de clase y los desempeños no dependen del propio currículo y del atiborramiento de contenidos, sino que dependen exclusivamente de la capacidad del estudiante en relación con los avances y dificultades que esté presente.

Se sigue teniendo la determinación de excluir por completo los test o las pruebas escritas como herramientas de evaluación, hasta este momento ya se puede decir que no han sido necesarias. Después de dos ciclos de reflexión, éstas herramientas de evaluación no se han tenido en cuenta por decisión del docente, al considerar que estas no son las más idóneas para obtener

información objetiva en relación a los aprendizajes del estudiante, ya que cuando se aplican estas pruebas cambia totalmente las dinámicas del aula, este momento desestabiliza en todo sentido al estudiante porque irrumpe la cultura de aula, genera temor y esto afecta los resultados que ellos pudieran dar; las pruebas escritas en relación a la evaluación según Álvarez (2011) “comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende” (p. 2). Queda claro que, para Álvarez, estas herramientas normalmente se confunden con el concepto de evaluación, más no son lo mismo, si bien pueden llegar a formar parte de un proceso evaluativo, estas herramientas no permiten el aprendizaje.

Estas pruebas por lo general se enfocan en la memorización de contenidos y como se ha descrito anteriormente, estos al convertirse en un medio para el desarrollo de habilidades pasarían a un segundo plano, por lo tanto, no es prioridad conocer qué tanto conocimiento han memorizado los estudiantes, sino como ese conocimiento le permite al estudiante realizar un escrito o expresar por medio de su palabra en el aula de clase y para evidenciar esto no es necesario una prueba escrita sino otro tipo de herramientas o acciones. Es así como la evaluación por medio de la retroalimentación que le hace a los escritos de los estudiantes apoya la habilidad de la escritura, permite espacios de reescritura dentro de la sesión de clase. La intención acá es que el estudiante pueda mejorar constantemente y no discriminar su producción. (Ver figura 23)

Ahora bien, en la reflexión del ciclo II se decía que era importante dentro de la evaluación formativa la posibilidad de que el estudiante tuviera una participación más protagónica, para dar respuesta a esta necesidad, en este ciclo se plantean momentos en los que los estudiantes pudieron autoevaluarse y también evaluaron a su compañero por medio de valoraciones y del mismo desempeño de la sesión, por supuesto, esto generó otro tipo de comprensiones en los estudiantes, ya que, al tener la responsabilidad de dar una valoración cualitativa al compañero, debían a su vez tener una mejor apropiación de lo que se estaba pidiendo y esto aportaba positivamente a los aprendizajes. Según Shepard (2006):

Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje. (p. 17)

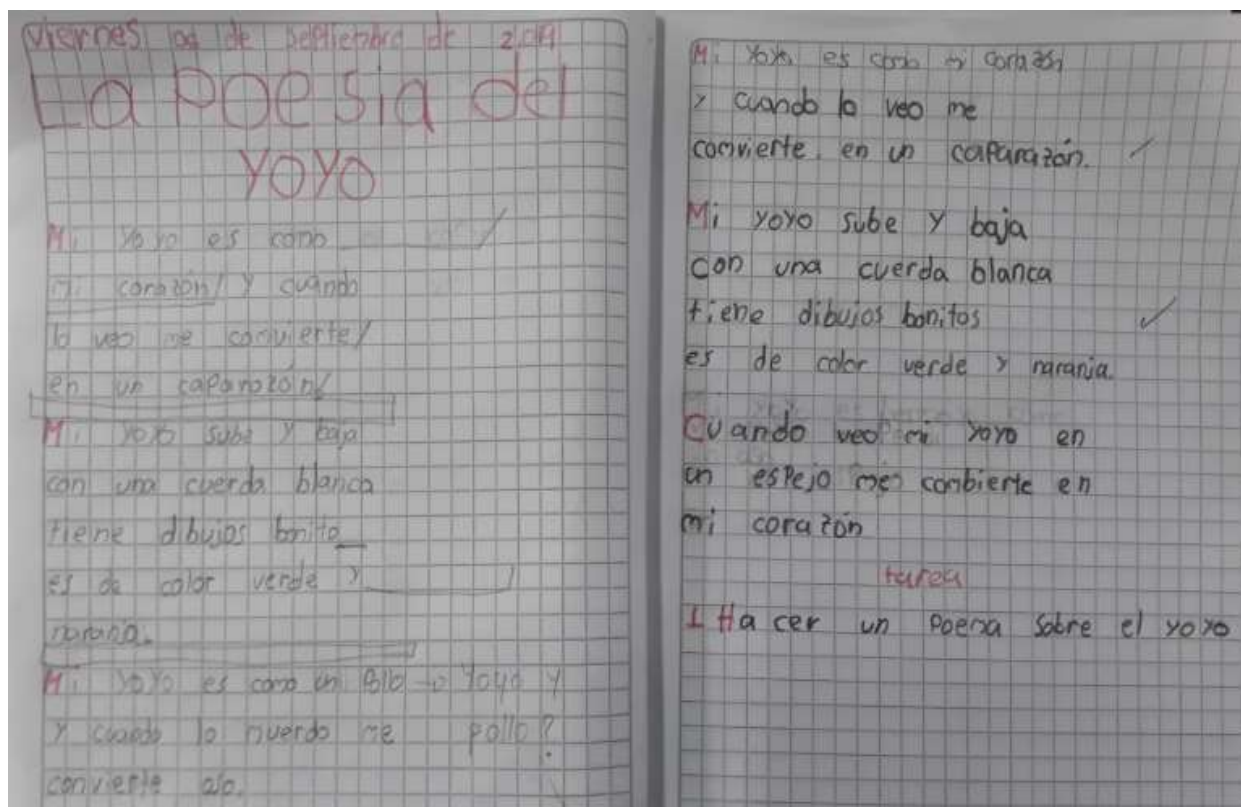


Figura 23. Escrito retroalimentado y luego mejorado. Fuente: registro fotográfico.

La postura de Shepard resume en gran parte los elementos y las pretensiones de evaluación en este ciclo, evaluar para conocer las comprensiones de los estudiantes y empoderar a estos para propiciar procesos metacognitivos que van a redundar en mejores aprendizajes. (Ver anexo 8)

En este anexo (ver anexo 9) se puede ver que la coevaluación que hace el estudiante está enfocada a la presentación del poema y a su habilidad oral, así mismo, la autoevaluación que se muestra allí permite denotar que el estudiante hace un análisis de las cosas en las que debe mejorar y para ello propone un plan. Estas evaluaciones cualitativas dejan ver la intención por el desarrollo de habilidades y además de un nivel de apropiación de los estudiantes, lo que repercutió de manera positiva en los resultados de aprendizaje que se tenían presupuestados en la planeación.

Por último, es importante mencionar que esta estrategia didáctica diseñada desde la planeación, la implementación y la evaluación, si afecta los aprendizajes de los estudiantes y por lo tanto la calidad de sus producciones; específicamente en este ciclo, la producción de los poemas y de las presentaciones orales fueron de calidad y cumplieron con los desempeños esperados desde

el inicio del periodo, y lo más importante, que los estudiantes se sintieron participes y a gusto con lo que se construyó. (Ver figura 24)



Figura 24. Estudiantes después del recital con los poemas. Fuente: registro fotográfico.

Acciones de Reflexión. Para esta reflexión se debe mencionar que el ciclo III logró dar respuesta a las necesidades encontradas en el ciclo II y que además fueron parte importante de la mejora de la práctica de enseñanza, ya que en este momento muestra una transformación considerable en cada una de sus acciones constitutivas y eso se ha reflejado a su vez en los desempeños y aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, por medio de la evaluación a cada una de las acciones de la práctica de enseñanza realizada a este ciclo como una parte indispensable dentro de la Lesson Study, se encuentra que algunos elementos siguen siendo susceptibles de ser mejorados. (Ver anexo 10)

En cuanto a la planeación, la parte en donde se menciona la valoración continua en cada sesión, ésta solamente se remite a mencionar si es formal o informal, más no describe de manera específica como se va a realizar dicho momento de valoración; por ejemplo, si se plantea que la valoración en esa sesión va a ser informal, se debe escribir que se va a realizar por medio de una retroalimentación escrita en el cuaderno.

Otra de las necesidades que se observa es que, si bien en el ciclo III se empezó a dar espacios para la autoevaluación y la coevaluación, estos momentos son de carácter informal, es

decir, en la planeación no se evidencia ni la descripción de esta valoración y tampoco hay una herramienta clara que permita darle formalidad a estos momentos de evaluación. Se puede observar que la evaluación y la coevaluación se desarrollan en el ciclo III por medio de los mismos desempeños, que si bien es una estrategia que se puede mantener, se le puede dar aún más importancia por medio de rúbricas de valoración.

En cuanto a la implementación se debe decir que se han presentado mejores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes, sin embargo, en el ciclo III los momentos de juego se vieron muy reducidos, ya que, sólo se salió a jugar en tres ocasiones y no se aprovechó esta herramienta al máximo, por ejemplo, se ha observado que algunos estudiantes aprenden el juego más rápido que otros, o simplemente algunos ya lo habían practicado antes y el docente no aprovecha este recurso; se podría propiciar espacios en los que los estudiantes que han avanzado más en su destreza con el juego, le enseñen a otros que presentan más dificultades.

En el momento en que los estudiantes empiecen a enseñarle a otro, su comunicación va a estar expuesta en una situación real, ya que este debe buscar la forma de hacer que el compañero lo entienda y logre aprender. Esto es una situación de aprendizaje que podría ser muy interesante y posiblemente de un gran valor pedagógico.

Por último, la evaluación también mostró cambios importantes y se ve un proceso como tal, faltaría poner en práctica lo que se planteó en los aspectos a mejorar en la planeación; los cuales se refieren a darle formalidad a los procesos de autoevaluación y coevaluación. Esto es una prueba de que las acciones de enseñanza dependen unas de otras, por ello la evaluación se debe planear y describir antes de llevarla a cabo.

Ciclo de Reflexión IV

Este es el último ciclo de reflexión que se va a presentar en la investigación, con esto no se pretende decir que la práctica de enseñanza del docente ya no se va a seguir perfeccionando, sino que, es el último ciclo que se va a describir. En este se van a plasmar las acciones constitutivas de la práctica haciendo énfasis en los aspectos por mejorar sugeridos en el ciclo III.

Acciones de Planeación. La planeación en este ciclo de reflexión mantiene la EpC como base de todo el proceso, esta se ha mantenido dado que para el docente ha sido un marco conceptual

a través del cual se ha logrado diseñar las sesiones de clase de una manera organizada, atendiendo a las necesidades del contexto, explorando los saberes previos de los estudiantes, además de plantear un método de implementación y herramientas claras de evaluación.

Esta planeación se realiza para el cuarto periodo académico, responde a los temas del currículo de lenguaje planteado por el colegio en donde se proponen los textos informativos, para lo cual se hace uso de la noticia como el tópico generativo y por tanto, es el tema que va a mediar el proceso de enseñanza. A su vez se tienen en cuenta los estándares por competencias y los DBA de lenguaje para grado tercero.

Respondiendo al marco de la EpC, se proponen cuatro metas de comprensión en donde la noticia y la práctica de los juegos tradicionales forman parte importante, así mismo, se plantean los desempeños de comprensión teniendo en cuenta los momentos de exploración, de investigación guiada y de proyecto de síntesis. Dentro de estos desempeños se mantiene el uso de las rutinas de pensamiento, ya que estas han sido herramientas valiosas a la hora de propiciar las comprensiones de los estudiantes y para visibilizar el pensamiento. Al hacer todo el análisis de la planeación es evidente que tiene la intención de desarrollar las habilidades comunicativas, por lo tanto, el tema de la noticia y el juego tradicional son los medios por los cuales se pretende alcanzar dichas habilidades.

Esta planeación mantiene el elemento comunicativo y se puede ver que privilegia la comunicación horizontal dentro del aula, además se observa en un apartado de la planeación y dentro de los mismos desempeños, ya que, en estos se denota la intención por darle el protagonismo al estudiante y brindarle una participación en las sesiones de clase.

Para dar respuesta a las necesidades sugeridas en el ciclo III de reflexión, se puede ver que en la práctica del juego tradicional del trompo, se le da al estudiante un rol de enseñanza, es decir que los estudiantes por medio de un trabajo colaborativo le pueden enseñar a los demás compañeros, se propone a los estudiantes que de cierta manera tienen una mejor destreza con la práctica del juego, usen ese conocimiento para enseñarlo a otro u otros compañeros, esperando que este tipo de relación comunicativa sea propiciadora de otro tipo de vivencias que luego van a ser significativas, estas experiencias son las que los estudiantes van a usar para elaborar sus noticias.

En el apartado de valoración continua se hace una breve descripción de la forma en la que se va a realizar la evaluación, por lo tanto, se define si es informal o formal y se especifica como se va a realizar dependiendo del desempeño propuesto, de esta manera se espera que se pueda dar más rigurosidad a la planeación de la evaluación. (Ver figura 25)

INVESTIGACIÓN GUIADA				
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN CONTÍNUA	RECURSOS	COMUNICACION
Los estudiantes empiezan a ensayar su presentación de la noticia. Propósito: Propiciar espacios de escritura propia, realizar una noticia y evaluar los aprendizajes finales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hace una introducción respecto a lo que se espera de los estudiantes en las presentaciones. 2. Los estudiantes se ubican por grupos autónomamente, la única sugerencia es que se deben ubicar en triadas. 3. Los estudiantes empezaran a presentarse a sus compañeros, para ello deberán leer sus noticias e intentar hacer las presentaciones. Se les recuerda que pueden tener como ejemplo los reporteros de los noticieros. 4. Cada uno de los estudiantes realizara la presentación, el grupo decide de que manera se realizará la rotación de los integrantes, los que están observando no deberán hablar durante toda la presentación. 5. Después de que todos hayan tenido la oportunidad de presentar su noticia a los compañeros del grupo volvemos para hacer la socialización de la actividad. 	<p>Informal El docente ira grupo por grupo observando las presentaciones, realizara retroalimentación hablada en donde considere necesario y en relación al comportamiento y la misma presentación</p>	Noticias y demás elementos que los estudiantes consideren para la presentación	En esta sesión el profesor y los estudiantes tendrán una comunicación múltiple, ya que el estudiante será el actor principal y estará comunicando por medio de su expresión verbal y corporal, dará a conocer sus ideas a los compañeros y al docente.

Figura 25. Parte de la planeación con la descripción de la valoración continua. Fuente: elaboración propia

Por último, se puede ver el diseño de unas rúbricas de valoración, las cuales tienen la intención de darle más formalidad al momento de autoevaluación y heteroevaluación, estas van a ser usadas por los estudiantes, a partir de las cuales se espera que estos se sientan parte importante de todo el proceso y así mismo pueda mejorar sus propios aprendizajes y orientar a sus compañeros, según Tobón, Prieto y Fraile (2010) cuando el propósito de la evaluación debe ser el de permitir definir el nivel del aprendizaje del estudiante y no el de definir la aprobación de la asignatura, en este sentido la evaluación cobra un valor más formativo que punitivo, para lograr esto, la evaluación debe ser uno de los primeros elementos a tener en cuenta dentro de la planeación

y según el autor deben tener de base la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación dentro del proceso.

Cabe mencionar que la planeación mantiene la idea de proceso, que se desarrolla para realizar las sesiones de clase en un periodo de tiempo suficiente para lograr unos mínimos en cuanto a las comprensiones de los estudiantes y posibilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Acciones de Implementación. La implementación para este ciclo de reflexión presentó la dificultad del tiempo, al ser el cuarto periodo, las clases se vieron interrumpidas por las actividades propuestas desde las diferentes áreas y por las dinámicas del colegio como los grados, celebraciones, entre otros. El tiempo que se tenía presupuestado para las clases se redujo en un 30 % aproximadamente, lo que afectó la implementación de la planeación, a pesar de la dificultad, se toman decisiones en términos de los desempeños a realizar y que en últimas posibilitaran los aprendizajes esperados.

La idea de empoderar al estudiante por medio de la comunicación se mantiene, por ello el docente constantemente realiza preguntas orientadoras por medio de las cuales los estudiantes pueden participar más en clase. Además, los mismos desempeños están orientados al protagonismo del estudiante y el trabajo colaborativo, en donde pueden mantener diversidad en sus relaciones comunicativas.

La configuración del aula de clase no es estática, es decir, los estudiantes se ubican en grupos dependiendo del mismo desempeño, algunas veces ellos toman la decisión y se pueden ubicar individualmente, en parejas, en triadas y así sucesivamente, sin embargo, la configuración más común es la de triadas. Esta configuración ha sido exitosa en la medida que permite el trabajo colaborativo, lo que posibilita que la interacción sea más enriquecedora y además que se apoyen en sus desempeños.

Algo que es importante mencionar es que en la planeación se plantean rutinas de pensamiento para algunos desempeños, pero al momento de presentárselas a los estudiantes se nombran como actividades, se toma esta decisión ya que los estudiantes han venido usando las rutinas en algunas sesiones desde el ciclo II, por esta razón cuando escuchan rutina de pensamiento, les suena muy repetitivo y demuestran cierta apatía, es por esto que en la implementación de este

ciclo se desarrollan las rutinas pero no se nombran de esta manera, únicamente se explica a los estudiantes que van a realizar una actividad y como se debe desarrollar.

El juego tradicional del trompo es el propiciador de vivencias significativas en este ciclo, la idea de usarlo como una excusa para que el estudiante se le presentará la oportunidad de tener una relación de enseñanza con otros compañeros fue interesante y significativa, tanto para los estudiantes como para el docente, cuando ellos tienen este tipo de espacios demuestran otro tipo de comportamientos y de relaciones comunicativas, se sienten empoderados de su propio proceso y el lenguaje es indispensable en dicho momento. El docente pudo observar que los estudiantes deben pensar la forma de enseñar, ya sea por medio de explicaciones, de ejemplos o de modelamiento, esto es un elemento que promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas. Aunque no es sólo en términos de habilidades, en muchos estudiantes se observó la satisfacción de enseñar algo a otro y en ese sentido se convierte en una herramienta motivante y que cambia la dinámica de la clase. (Ver figura 26)

Trascripción ciclo IV Practica del yoyo

Video estudiantes enseñan a otros Min Seg. 14 al 21.

Est 1: ¡Profefeee!, a ella ya le salió (Lo expresa con gran felicidad).

Doc: ¿Lo pudiste rodar?

Est 2: Siiiiii (Expresa igualmente con mucha felicidad)

Doc: Muy bien, sigan ensayando.



Figura 26. Estudiante expresa su felicidad por enseñarle a rodar el trompo a una compañera. Fuente: archivo fotográfico.

Según Chacón (2008) “con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de

enseñanza-aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas” (p. 2). Esta afirmación se observó aún más cuando se le permitió al estudiante tomar el rol de docente, realmente fue enriquecedor esta acción de enseñanza de los estudiantes, dada las posibilidades comunicativas y de convivencia que se evidencian, pero sobre todo de la motivación presente en las prácticas, tanto para el estudiante que enseña como el que aprende, lo que la convierte en una herramienta posibilitadora de significado y sentido de la propia realidad de cada uno de los estudiantes.

Para visibilizar el pensamiento de los estudiantes se usa la pregunta y las socializaciones con el fin de que el estudiantes expresen por medio de su voz y al mismo tiempo desarrolle su oralidad, según González (2003) “...una manera ideal de desarrollar el pensamiento en el aula es por medio del diálogo, ya que este genera la reflexión” para el autor el diálogo posibilita el pensamiento porque los estudiantes deben hacer juicios, expresar ideas, controvertir a un compañero, escoger las palabras adecuadas que permitan hacerse entender, se escucha y, por lo tanto, se está en permanente cuidado de lo que se dice. Este tipo de escenarios son propios de un aula donde la comunicación es horizontal y que constantemente está motivando al estudiante a expresar sus ideas en público, por supuesto esto permite a su vez el desarrollo de la oralidad.

Otra de las formas en que se visibiliza el pensamiento de los estudiantes es por medio de la escritura, dependiendo el tipo de desempeño, ya sea para desarrollar una rutina de pensamiento o para escribir sobre la práctica del juego. Se permite realizar escritura propia, en donde el estudiante debe construir sus propios escritos, por medio de estos se promueve la creatividad, el pensamiento y el desarrollo de la habilidad; además, que se puede conocer de qué forma están vivenciando el juego y como expresan su propia realidad. Cuando se dan los espacios de escritura, se retroalimenta en torno a la habilidad de escritura y no el contenido como tal, se realizan sugerencias para que el estudiante pueda tener momento de reescritura, pues esto ha sido exitoso desde que se implementó en el ciclo II y se ve que el estudiante asume dichas retroalimentaciones a diferencia de cuando solo se asigna un valor numérico. (Ver anexo 11)

Al igual que los ciclos anteriores se hace uso de las TIC como una herramienta didáctica por medio de la cual se puede presentar la información, esto permite a su vez que los estudiantes puedan realizar lectura de diversos tipos de texto como lo son las imágenes o los videos, de esta forma pueden hacer interacciones entre la información presentada y sus inquietudes. Las TIC

también se convierten en un elemento motivante, pues los estudiantes tienen bastante empatía con el televisor, por ejemplo, o cuando se hace uso de un elemento que no es de uso cotidiano como el micrófono para ambientar la presentación final de la noticia, lo que genera otro tipo de expectativa en el aula de clase.

Acciones de Evaluación. Al igual que en el ciclo anterior se mantiene la perspectiva de la evaluación formativa, entendiendo que esta promueve y mejora los aprendizajes de los estudiantes, tampoco se hace presentes las herramientas evaluativas de las pruebas o test escritas dado que no se creen necesarios en este momento de formación ni para la población en la que se está realizando las prácticas de enseñanza.

El hecho de describir en la planeación las forma en la que se va a desarrollar la valoración continua no genera muchos cambios a nivel de aprendizajes de los estudiantes como tal, sin embargo, ayuda al docente en el orden de la clase, ya que al tener claro de qué forma se va a desarrollar la valoración, presupuesta el tiempo o la forma en la que lo va a desarrollar, por ejemplo, si se hace una rutina de pensamiento, y se propone una valoración informal de forma oral, por medio de una socialización, el docente sabe de antemano que estas socializaciones se hacen al final del desempeño y se puede tomar entre 10 o 15 minutos generalmente; pero si la valoración es informal de forma escrita, esta lleva más tiempo en realizarse y sabe que debe recoger los cuadernos para hacer la retroalimentación en un espacio diferente al de la propia sesión.

En este ciclo se planteó la necesidad de diseñar unas rúbricas de valoración que le dieran el aspecto formal a la autoevaluación y la coevaluación del estudiante, promoviendo de esta manera la apropiación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. (Ver figura 27)

El uso de las rúbricas cambian la forma en que los estudiantes asumen sus desempeños y comportamientos, el uso de estas permitió que la mayoría de estudiantes demostraran un mejor comportamiento, no se sabe si es por el hecho de conocer que los compañeros los estaban evaluando, o por saber lo que se espera de ellos, lo que se observó es que los estudiantes podían realizar actividades por un tiempo prolongado, mostrando un buen comportamiento y sin la necesidad de que el docente intervenga. Este tipo de situaciones ya se venían presentando desde el ciclo III, donde se empezó a plantear la autoevaluación y la coevaluación; partiendo de lo que se acaba de exponer se puede decir que una evaluación integral termina por marcar la forma y la cultura de aula.

RÚBRICA DE VALORACIÓN				
AUTOEVALUACIÓN PRESENTACIÓN ORAL				
CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Claridad en el contenido del mensaje.	La presentación oral no es clara y tampoco se puede evidenciar el mensaje.	Le hace falta claridad a la presentación oral y difícilmente se puede identificar el mensaje.	La presentación oral demuestra claridad en sus argumentos y se puede identificar el mensaje.	La presentación oral demuestra claridad en sus argumentos y el mensaje es fácil de identificar.
Fluidez.	Durante toda la presentación no es adecuada la fluidez, por lo que no se logra entender el mensaje.	Durante la mayor parte de la presentación hay una fluidez aceptable, lo que dificulta entender el mensaje.	Durante la mayor parte de la presentación hay una muy buena fluidez y se logra entender el mensaje.	Durante toda la presentación hay una excelente fluidez, lo que facilita entender el mensaje.
Tono de voz.	El tono de voz es muy bajo, por lo que no se escucha con claridad.	El tono de voz es bajo y difícilmente se puede escuchar.	El tono de voz es adecuado y permite que se escuche con claridad.	El tono de voz es excelente y permite que se escuche con claridad.
Expresión corporal: postura corporal y manejo gestual.	Su postura corporal demuestra rigidez y no hay un manejo gestual.	Su postura corporal refleja movimientos involuntarios y su manejo gestual es inadecuado.	Su postura corporal y manejo gestual apoyan la presentación, sin embargo, se presentan algunos movimientos involuntarios.	Su postura corporal y manejo gestual apoyan la presentación.

Figura 27. Rúbrica de valoración para una autoevaluación de la oralidad. Fuente: elaboración propia.

Se mantiene el hecho de que los compañeros puedan leer los escritos con el fin de evaluarlos, de esta manera se promueve la lectura del estudiante y al mismo tiempo se empodera a este de su propio proceso de aprendizaje. Estas actividades son de un nivel elevado, los estudiantes no sólo deben hacer una lectura sencilla, también deben comparar lo que leen con lo que están evaluando lo que hace que sea complejo para ellos. Cabe destacar que esta actividad si bien no alcanzó el resultado esperado, en realidad fue por la falta de planeación. Se hubiese podido diseñar una guía para que los estudiantes la desarrollaran y así facilitar la heteroevaluación.

Queda claro que la evaluación que se describe en este ciclo es de carácter formativo, en el sentido que su intención es la de mejorar, retroalimentar y propiciar los aprendizajes; no sólo a nivel de contenidos, sino también de habilidades. Esta evaluación permite que los estudiantes puedan desarrollar sus comprensiones y al mismo tiempo realicen desempeños de calidad, para este caso los estudiantes construyeron las noticias escritas y luego realizaron su presentación oral, a pesar de las dificultades del tiempo, que, al ser un cuarto periodo, no permite que las clases tengan un desarrollo normal, aunque se logró un desempeño de calidad y acorde a las realidades de los estudiantes. (Ver anexo 12)

Acciones de Reflexión. Como bien se había expuesto en el diseño de la investigación, cuando un docente decide hacer de su aula de clase un laboratorio de investigación, su práctica de enseñanza siempre va a ser susceptible de ser mejorada; y si bien este es el último ciclo de reflexión de esta investigación, no quiere decir que no se pueda proyectar los cambios para el siguiente ciclo.

En cuanto a la planeación, el docente entiende que ya puede hablar de un esquema general y como tal ha logrado comprender lo que significa planear y las incidencias de esta en los aprendizajes de los estudiantes.

Como este ya cuenta con una forma de planear, debe empezar a mirar con más detenimiento ciertos elementos; se hace necesario que el docente tenga claro la forma en la que va a realizar las preguntas orientadoras, esta herramienta que ha venido formando parte exitosa de la práctica desde los primeros momentos de análisis, viene a configurarse como un aspecto importante, por lo tanto, se debe plantear desde la planeación el tipo y las preguntas a realizar en las sesiones.

Otro aspecto para mejorar es el diseño de herramientas de valoración que apoyen a los estudiantes en determinados desempeños, como por ejemplo cuando valoran un escrito del compañero.

A nivel de implementación, se sugiere que el juego no sea únicamente el tradicional y para generar vivencias significativas, también se pueden plantear desempeños en el aula de clase para propiciar la comprensión de algunos contenidos como tal, por ejemplo, juegos de palabras, de conceptos, escaleras de significados, donde los estudiantes puedan jugar dentro del aula y mediando a su vez el contenido, de esta forma, el juego estaría más presente en la implementación.

Otro de los elementos para tener en cuenta es la ubicación de los estudiantes, ya que se habla de la ubicación en triadas, pero se da la necesidad de que el docente empiece a ubicar a los estudiantes de una forma estratégica, es decir, que se puede mantener las triadas, pero al ubicar los estudiantes debe procurar que estos se distribuyan de tal forma que se puedan apoyar mucho mejor dependiendo sus fortalezas y dificultades.

A nivel de la acción de evaluación queda claro que se da la necesidad de diseñar una herramienta por medio de la cual los estudiantes se puedan guiar a la hora de realizar una valoración al desempeño de un compañero o del propio. Si bien en el ciclo anterior se plantearon rúbricas de autoevaluación y coevaluación, estas fueron diseñadas para hacer una evaluación muy

general de todo el periodo, hace falta realizar unas más específicas, sobre todo cuando se plantea en los desempeños una valoración de este tipo, la guía o la herramienta va a facilitar la valoración del estudiante y así mismo, sus comprensiones.

Capítulo VI. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos

Al hacer el análisis de los ciclos de reflexión y por ende de los cambios realizados a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza es evidente la transformación que éstas han presentado, dicho análisis es realizado a partir de las categorías de investigación (ver anexo 13). Según Ebbutt y Elliot (2000) cuando el profesor desarrolla un proceso de investigación-acción en el aula, se encuentra en un momento de formación permanente y atendería a la necesidad de profesionalización docente, algo que por supuesto conlleva a la transformación de sus prácticas de enseñanza y a la construcción de conocimiento pedagógico, en este sentido el docente dejaría de ser un técnico de la educación, el cual repite o aplica el conocimiento de otros, para ser el protagonista del desarrollo e implementación de su propio conocimiento a contextos determinados.

Como se decía anteriormente, para dar razón de los cambios en las prácticas de enseñanza del docente investigador es necesario hacer el recorrido analítico de cada uno de los ciclos de reflexión; desde los antecedentes de la práctica hasta el ciclo IV, en donde se deben observar los cambios y los hitos más importantes a nivel de planeación, implementación y evaluación. (Ver anexo 14)

En cuanto a la planeación es fácil hallar los cambios desarrollados, al revisar la planeación en los antecedentes y al inicio de la maestría, la concepción era que la planeación no suponía un papel tan determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tampoco se realizaba de manera sistematizada, consistía en la consulta de los temas disciplinares, los contenidos a desarrollar en cada periodo y después en la revisión de los libros de texto. Teniendo en cuenta las categorías de análisis, es difícil evidenciar la existencia de la visibilización del pensamiento, el desarrollo de comprensiones, tampoco hay una intencionalidad por desarrollar las habilidades comunicativas, aparentemente el propósito principal de esta es la memorización de contenido. (Ver Anexo 15)

Ahora bien, por medio de las reflexiones realizadas se empieza a observar un cambio en relación con la idea que se tiene de la planeación, según Feldman (2010) “la propia idea de “enseñanza” carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes” (p. 16). Por tanto, se comprende que la planeación es parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, es la base y orientación de todo el proceso, es un elemento fundamental a la hora de realizar la evaluación tanto de los aprendizajes, como de la enseñanza.

El docente al comprender la importancia del momento de planeación empieza a transformarla; en el ciclo I realiza una planeación sistematizada, en ese momento se consideraba que el formato era lo relevante, por supuesto, la comprensión hasta ese momento de la práctica no era la más profunda, sin embargo ya se empieza a observar la intención de desarrollar las habilidades comunicativas, entendiendo por estas a los conocimientos y acciones específicas (escuchar, hablar, leer y escribir) que tiene la persona dependiendo su rol de emisor o receptor dentro del proceso de comunicación y que las distingue como habilidades receptoras y productivas (Cassany, Luna y Sanz, 1994). La visibilización del pensamiento se puede observar por medio de la escritura, de la palabra en las socializaciones, aunque es difícil determinar la existencia del desarrollo de comprensiones ya que, no hay un proceso, ni una secuencia en términos de contenidos y desempeños que posibiliten dichos aprendizajes.

Para los siguientes ciclos en las acciones de planeación, a partir de la formación permanente, se genera otra perspectiva respecto a la planeación, es decir, que ya no se considera ésta como el formato, sino como un momento de anticipación a la implementación, en donde se tienen en cuenta una serie de elementos que permiten organizar las sesiones de clase para posibilitar los mejores escenarios de aprendizaje en el estudiante, se observa una planeación bajo el marco conceptual de la EpC propuesto por Stone (1999), para esta autora es importante propiciar una pedagogía de la comprensión, propone un marco conceptual que comprende cuatro elementos a destacar los cuales son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. El docente investigador considera que este marco brinda los elementos necesarios para abordar la enseñanza de manera contextualizada y acorde a la filosofía institucional y distrital, a su vez esta planeación tiene en cuenta los intereses y presaberes de los estudiantes, llevando a los estudiantes en un proceso hilado y de progreso, ya que los desempeños de comprensión llevan en sí tres categorías de progresión, los de la etapa exploratoria, de investigación guiada y proyecto de síntesis; a su vez la planeación determina los recursos a utilizar, la organización del salón y la organización de la misma sesión de clases. Uno de los cambios más importantes es que la planeación no se enfoca en el contenido como fin, más bien este se usa como un medio para lograr comprensiones en términos de habilidades de escritura y oralidad, una decisión que está acorde con las necesidades de la sociedad actual.

Este marco de la EpC es para el docente una metodología a través de la cual ha logrado transformar las prácticas de enseñanza, para Perkins (1999) la comprensión va más allá de la memorización de contenidos, implica que el estudiante conozca la información y pueda usarla en diferentes situaciones de manera flexible. Partiendo de esta idea de comprensión es indudable que las prácticas tradicionales no posibilitan este tipo de aprendizajes.

Para visibilizar el pensamiento de los estudiantes se hace uso de la socialización, la producción escrita y las rutinas de pensamiento de Ritchhart, Church y Morrison (2014) las cuales son herramientas didácticas por medio de las cuales el docente puede conocer lo que los estudiantes piensan; en el transcurso de los ciclos se hace referencia a la importancia de conocer las rutinas de pensamiento y aprender a desarrollarlas, si bien estos autores dan unas sugerencias para su uso, es importante que el docente sea capaz de adaptarlas al contexto en el que se encuentre y dependiendo del desempeño que espera del estudiante.

Se destaca el uso de los juegos tradicionales dentro de la planeación como una herramienta didáctica, según Chamorro (2010) “el juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación, y para obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva” (p. 28). Para esta autora el juego tiene una función educativa que puede ser un gran elemento de formación y de aprendizaje para los estudiantes, es por esta razón que este se usa como propiciador de vivencias que luego se va a traducir en significado para los estudiantes, siendo un elemento fundamental a la hora de realizar los desempeños de la clase.

Por último, se puede decir que esta planeación responde al desarrollo de comprensiones y de habilidades comunicativas en el sentido que está realizada con la intención de llevar un proceso en el tiempo, es evidente una secuenciación didáctica y un uso de herramientas que pretenden propiciar escenarios en los que el estudiante empiece a tener un papel activo y que por supuesto se posibiliten mejores oportunidades de aprendizaje.

A partir de la observación, se puede decir que esta planeación responde a lo que se denominaría una estrategia didáctica, para Feo (2010):

Se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y

lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p. 222)

Al seguir esta definición y al compararla con las características de la acción de planeación que se ha mostrado en los ciclos II, III y IV se puede decir que corresponden y contienen los elementos característicos de una estrategia didáctica, esto gracias al marco de EpC y a la forma en que la que permite que el estudiante este inmerso en situaciones que posibiliten el pensamiento y el aprendizaje significativo. Los desempeños de comprensión llevan una progresión, tienen en cuenta los saberes previos del estudiante y sus intereses, el juego y las TIC se convierten en herramientas didácticas en el sentido que se usan no sólo como recursos o contenidos, sino como posibilitadores de otro tipo de relaciones entre los sujetos y la información, donde los estudiantes vivencian sus propias realidades y las pueden representar por medio de los escritos o presentaciones orales. Todos estos elementos forman parte de un todo, este todo es una estrategia didáctica.

En cuanto a la implementación, se realiza el análisis en relación al tipo de comunicación dentro del aula y las herramientas que el docente usó para propiciar mejores escenarios de aprendizaje; en donde aparecen las rutinas de pensamiento de Ritchhart, Church y Morrison (2014), el uso de las TIC y además, sobresale el juego tradicional.

Las reflexiones realizadas a la práctica de enseñanza en los antecedentes y al inicio de la maestría visualizaron que estas eran de un corte tradicional, enmarcado en lo que De Zubiria (2007) denominaría un modelo heteroestructurante, por el hecho que las prácticas de enseñanza se basaban principalmente en el contenido, es decir, en la transmisión y memoria de la información, este tipo de educación:

La educación tradicional —que parte de un docente que selecciona los contenidos de un programa, los organiza según su punto de vista y los explica, esperando que el educando aprenda esos contenidos y después los aplique— conlleva una lógica que ha sido rebasada por las demandas educativas actuales.(Tobón, Pimienta y García, 2010, p.5)

Por lo tanto, se da la necesidad de transformar la implementación del docente y para esto se debe conocer y comprender desde los antecedentes y al inicio de la maestría.

Al analizar de manera individual y colaborativa la práctica de enseñanza en los antecedentes y el inicio de la maestría, fue determinante comprender que esta se basaba en las experiencias educativas propias del docente investigador, estaba reproduciendo ingenuamente los estilos o modelos de los docentes con los que había tenido alguna experiencia de aprendizaje, es claro que esta acción generaba que las prácticas estuvieran descontextualizadas, en una sociedad cambiante como la actual esto no beneficiaba a los estudiantes, según Duarte (2003) la educación debe responder a estos cambios por medio de la construcción de ambientes escolares alternativos y esta acción debe ser asumida por el docente.

Identificar y describir de esta manera la implementación permitió generar cambios a nivel de disposición y configuración del salón, los estudiantes se ubicaban de manera individual con la intención de mantenerlos en orden y en silencio, esto no permitía que la relación E-E se diera dentro de la normalidad de la clase, además de mantener una relación vertical E-D en el aula, por lo tanto el protagonista principal era del docente; Por supuesto, queda claro allí que la acción discursiva se enmarcaría en lo que Cañas (2010) denomina comunicación “unívoca”, es decir, una comunicación que está mediada por la relación de poder entre el docente y el estudiante, aquí este tipo de jerarquía se determina por el rol principal del docente, el dominio por medio del discurso y un saber disciplinar, por supuesto este tipo de acción discursiva dentro del aula no beneficiaba a los estudiantes y sus aprendizajes posiblemente se veían más limitados.

Las sesiones de clase, al tener estas características, no permiten observar un aprendizaje significativo, no hay una herramienta didáctica por medio de la cual el docente propicie escenarios en donde el estudiante se vea inmerso, genere vivencias y facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Al conocer esta realidad por medio de las reflexiones realizadas a partir de nuevas comprensiones y de los aportes generados con el trabajo colaborativo, se da la necesidad de transformar dicho panorama.

Se debe decir que la transformación realmente empieza en el momento en que se empieza a cambiar el paradigma de la educación y cuando el docente deja de lado su ego y logra comprender que las sesiones de clase no son lo que creía; esta comprensión es fundamental ya que es la que permite observar de una manera objetiva, con nuevos referentes teóricos y con la mirada de otros

profesionales de la educación. A partir de este momento se dan los cambios más importantes y son los que se generan a partir del ciclo I.

Al analizar la información es evidente que a partir del ciclo I se empieza a realizar una planeación sistematizada, por supuesto esto influye de manera directa la implementación en el aula. Ya que se empieza a tener en cuenta el rol del estudiante y la forma en la que se va a dar las relaciones comunicativas dentro del aula, por ejemplo, la relación E-E es permitida y ciclo a ciclo se ve la necesidad de sacar el mayor provecho a este elemento; esto cambia notablemente la comunicación dentro del aula, por el hecho que los estudiantes ya tienen la oportunidad de intercambiar información por medio del lenguaje y de su expresión verbal, el docente hace preguntas orientadoras con tal de permitir que el estudiante de su punto de vista, lo que empezaría a denotar una comunicación que Cañas denomina (2010) “biunívoca” ya que el docente aún tiene el mayor protagonismo comunicativo en el aula, sin embargo al darle la palabra al estudiante permite el cambio de dirección y por tanto la comunicación en el aula.

A partir del ciclo II y hasta el ciclo IV uno de los elementos importantes para el docente es la comunicación, este ha comprendido que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se ve afectado por la forma en que la comunicación se propicie en el aula, aún más cuando la intención del docente es la del desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Es así como se empiezan a permitir la diversidad de interacciones dentro del aula, si bien la configuración más común en los últimos ciclos fue la de triadas, se daba la posibilidad de otras formas de relación; ya sea conforme al desempeño y en ocasiones de la autonomía del estudiantes, es así como se podían ubicar individualmente, en parejas, triadas, entre otros tipos de grupos que permitían que el estudiante estuviera inmerso en diferentes formas de relación y donde hiciera uso de su comunicación. Esto dio la posibilidad de que se diera una comunicación que denomina Cañas (2010) como múltiple, la cual permite que cualquier persona pueda ser el actor principal, todos tienen un rol activo en el proceso, tienen conocimiento y aprenden unos de otros.

Las actividades realizadas también cambiaron, dejaron de ser de corte memorístico, pues el propósito de la enseñanza dejó de ser el contenido, ahora se enfoca más en las habilidades comunicativas, con esta premisa de por medio, es normal que los estudiantes expresen ideas que el docente no comparte o que están fuera de lo que este espera escuchar, según Kaplún (1993) los docentes de corte tradicional esperan que sus estudiantes expresen lo que ellos desean escuchar, lo

que genera que los estudiantes se cohiban al expresar sus ideas; por esta razón, cuando los estudiantes no aciertan en sus respuestas, no es descalificado, por el contrario, este tipo de situaciones son oportunidades para generar discusiones, confrontaciones por parte de otros estudiantes y que en últimas terminaran en mejores comprensiones y en el uso pragmático del lenguaje.

Dentro de la implementación, se empiezan a usar herramientas como las rutinas de pensamiento; las cuales generan otro tipo de interacción con la información, con los compañeros y con el docente, cuando los estudiantes desarrollan las rutinas los pueden observar, se inquietan, interpretan, se preguntan, analizan, entre otras acciones de pensamiento que hacen que dentro del aula la memorización de un contenido sea solo una parte, ya que la idea es que los estudiantes comprendan la información y con ello puedan crear sus propias ideas.

Además, el docente usa las rutinas de pensamiento con la intención de visibilizar el pensamiento, según Tishman y Palmer (2005) “al proporcionar un registro visible del pensamiento de los(as) niños(as), permite a los(as) docentes ver lo que los(as) estudiantes están aprendiendo y adónde necesitan ayuda” (p. 2). A partir del desarrollo de estas se deben tomar decisiones ya que se puede ver el nivel de comprensión de los estudiantes, en ese sentido, se determinan las acciones a seguir y por lo tanto, las planeaciones en ocasiones se ven sujetas a cambios, eso depende de la necesidad del momento y de aprendizajes.

En cuanto a las TIC, estas empiezan a usarse con cierto escepticismo, sin embargo, cuando comienzan a formar parte del aula, los estudiantes se muestran atentos y motivados, en el momento en que se presenta la información por medio de videos, imágenes, presentaciones, audios, entre otros, se permite otro tipo de lectura y por tanto otro tipo de relación con la información. Estos elementos muestran la información de tal forma que los estudiantes además de mostrarse interesados están adaptados y forma parte de su diario vivir, según Zorraquino y Gil (2009) “nuestros alumnos están impregnados de una cultura tecnológica que provoca cambios importantes en la manera de aprender y procesar la información” (p. 112). Por lo tanto, se da la necesidad y se toma la decisión de incorporar estas tecnologías en el aula de clase.

Las TIC también permiten que el estudiante tenga acceso a otras experiencias, por ejemplo, cuando se proyectan los videos de sus propias presentaciones, los estudiantes se ven sorprendidos, y al usar estas herramientas dentro de un desempeño y con un propósito claro, se logra unos

resultados de calidad. Es importante mencionar que las TIC no sólo se refieren a los medios virtuales o audiovisuales, de hecho, muchas de las escuelas no cuentan con estos recursos; sin embargo, un micrófono y un baffle son elementos que también hacen parte de la tecnología y que pueden cambiar la dinámica de un aula de clase.

Ahora bien, se va a tratar la herramienta de los juegos tradicionales; estos se convirtieron en una herramienta indispensable dentro de los ciclos de implementación, son un medio generador de experiencias y de situaciones que ponen de manifiesto el lenguaje y las habilidades comunicativas. La idea de incluir el juego en la implementación ha sido bastante enriquecedor y motivador tanto para los estudiantes como para el docente. Cuando los estudiantes realizan representaciones significativas a partir de su propia realidad y experiencia del juego tradicional, tienen más elementos a la hora de expresar sus ideas o pensamientos por medio de la escritura y la oralidad y la mayoría lo hacen con agrado, esto permite que realicen escritos, compartan por medio de la palabra, realicen dibujos, entre otros.

El juego se convirtió en la herramienta didáctica principal en este diseño curricular y por tanto de la implementación; al usarlo, el aula de clase empezó a tener una variedad de situaciones en las que el estudiante se veía motivado, activo, participe y empoderado de sus propios aprendizajes; para Chamorro (2010):

En el juego se aúnan, por una parte, un fuerte carácter motivador y, por otra, importantes posibilidades para que el niño y la niña establezcan relaciones significativas y el profesorado organice contenidos diversos, siempre con carácter global, referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias, evitando la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar. (p. 27)

La autora expresa aquí de las posibilidades del juego en relación con aspectos significativos del estudiante, esto es precisamente lo más relevante para el docente, ya que las vivencias que los estudiantes tienen al practicar el juego, además de permitir situaciones comunicativas reales, se convierten en información significativa por medio de la cual se pueden enseñar aspectos propios de la clase, según Chamorro (2010) “además la atención, la memoria y el ingenio se agudizan en el juego, y todos estos aprendizajes, que el niño realiza cuando juega, serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas” (p. 24). Que para el caso particular se trasfiere al desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que por medio de esta información el estudiante

logra escribir cuentos, poemas, noticias, entre otras; le permite hablar, compartir, preparar presentaciones orales en trabajos colaborativos y donde el docente orienta y retroalimenta, estas producciones, se leen y comparten con los demás compañeros, orientan diversidad de desempeños en los que el estudiante tiene un rol protagónico y que permite además que se empodere de la clase.

Por último, se habla de la evaluación, también se puede notar un cambio de paradigma en el docente investigador, la evaluación deja de ser de corte sumativa, ajena y al final del proceso, memorística y por medio de pruebas que notablemente no dan cuenta de un proceso de aprendizaje, por el contrario, el fin de estas es encasillar a los estudiantes en una calificación en relación con la memoria de contenidos.

Ahora bien, con las nuevas comprensiones, entiende que la evaluación es un proceso constante, de carácter formativo y una oportunidad para valorar las comprensiones de los estudiantes y así afianzar los aprendizajes por medio de las retroalimentaciones apropiadas, la evaluación "...debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; así como para facilitarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar" (Moran 2007, p 3). Por supuesto para que la evaluación sea objetiva, se deben tener claras las metas y las pretensiones que se tienen de los estudiantes y así mismo, que ellos las conozcan con anticipación.

Los instrumentos de valoración utilizados son las rúbricas de valoración, las rutinas de pensamiento, los escritos de los estudiantes, los dibujos, las socializaciones, las presentaciones orales, entre otros desempeños que dan cuenta del pensamiento de los estudiantes y sus aprendizajes; siguiendo este orden de ideas, se toma la decisión de dejar de lado los test y las pruebas escritas, ya que están no aportan a nivel de aprendizajes y tampoco permiten tener una visibilización objetiva del pensamiento, de las comprensiones y del aprendizaje de los estudiantes, según Álvarez (2011) "la acción estratégica orientada al examen, persigue prioritariamente el éxito, que en el contexto de aula se limita al éxito inmediato y efímero, además de artificial, de los exámenes" (p. 4). Para este autor, los exámenes tienen un carácter discriminatorio, ya que pretende excluir a los estudiantes que no cumplen con las respuestas esperadas, en estas herramientas de evaluación no importan los medios, los procesos ni el cómo el estudiante aprende, lo único que interesa es el resultado.

Al dejar de lado los test, se hace necesario usar otra herramienta que permita valorar los aprendizajes y además poder atender a las necesidades sumativas del proceso evaluativo, las rúbricas de valoración son idóneas en ese sentido, las cuales deben ser compartidas con los estudiantes a su debido tiempo con el fin de que estos conozcan que es lo que se espera que ellos realicen, esto genera que se esfuercen más por lograr las metas propuestas.

La evaluación se realiza a través de los mismos desempeños, por ejemplo, los de proyecto de síntesis, en la realización de un cuento para evaluar los contenidos de la narración y a su vez de la habilidad de escritura; una ejemplificación significativa. Esto ha generado resultados importantes, los estudiantes se esfuerzan más en la entrega de sus productos, en el 2018 la entrega de trabajos finales de periodo no fue mayor al 35% y los exámenes eran reprobados por la mayoría, mientras que, en el 2019, la entrega del proyecto final de cada periodo supero el 86%, pero no solo se aumentó la entrega de los productos, también la calidad de estos. Esto claramente demuestra el impacto del nuevo modelo evaluativo, cuando se realiza y entiende que la evaluación no es una acción ajena a la enseñanza, sino un proceso que la complementa, que es constante y enfocado al aprendizaje del estudiante, transformando el aula de clase.

Por último, es importante destacar el hecho de incluir en el proceso la evaluación no sólo de los aprendizajes de los estudiantes, sino también del proceso de enseñanza, entendiendo que esto es parte fundamental del trabajo colaborativo entre pares, de las reflexiones y por consiguiente de la mejora de la práctica, la siguiente cita aclara en gran medida las comprensiones a las que ha llegado el docente investigador en este proceso de investigación-acción:

Mi autoevaluación es entonces un instrumento para recuperar aquellos saberes que voy construyendo acerca de la enseñanza y para ir transformando la misma práctica de evaluar. Entran a jugar en este ejercicio de metacognición las representaciones que tengo sobre “el maestro ideal” -que comprometen mi enseñanza-, las contradicciones entre el pensar, el decir y el hacer, los viejos modelos con los que fui formada, mi propia historia como maestra, los “saberes” con los que comencé a enseñar y las transformaciones que se fueron operando en mí a partir de distintas lecturas e intercambios de experiencias. (Cavalli, 2006, p. 2)

En este párrafo se puede ver claramente la evaluación de las prácticas de enseñanza como un proceso de reconocimiento y de transformación por medio de la metacognición, lo que para

nuestro caso viene a formar parte de la reflexión, por supuesto que dicha autoevaluación se ve reforzada en el intercambio cooperativo de experiencias entre pares, para Soto y Pérez (2013) esto es fundamental dentro de la metodología investigativa de la Lesson Study.

Capítulo VII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

Al realizar el proceso investigativo y de formación de la maestría es evidente la intención por comprender y transformar las prácticas de enseñanza; esta es la premisa principal y la que orienta la totalidad del proceso. Al analizar los cambios realizados en la práctica de enseñanza se destacan los siguientes elementos que fueron determinantes y que se convierten en la base de las transformaciones; el primero es el acceso a la información y teoría de la pedagogía actual, la cual repercute en nuevas comprensiones en el docente; el segundo es el trabajo colaborativo que después se realiza por medio de la Lesson Study, este elemento permite que se observe, analice la práctica desde otros puntos de vista o perspectivas que amplían el panorama y por tanto se realice una evaluación más completa y objetiva; estos dos elementos generan una desestabilización en el docente lo que conlleva al tercer elemento y es la reflexión crítica, es gracias a esta que se da la posibilidad de plantear los aspectos susceptibles a ser mejorados y por lo tanto de proyectar las mismas acciones de mejora; al realizar este proceso de manera continua, con la constante revisión teórica y práctica, posiblemente se haga evidente el último elemento y tal vez el más determinante, el cambio de concepción y en relación a los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza.

Es precisamente el cambio de concepción lo que realmente permite que se den transformaciones importantes, para Hernández (1998) “un paradigma constituye una cierta forma de percibir la realidad de una determinada comunidad científica, posee una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos, criterios metodológicos y formas de aplicación a la realidad para transformarla” (p. 4). Este autor afirma que un paradigma determina la forma en la que se ve un objeto en este sentido si se analiza en los antecedentes la práctica de enseñanza desde la plataforma del paradigma tradicional, lo más seguro es que los cambios que se van a dar estarían reducidos a las mismas técnicas de aplicación dentro de esa forma de ver la realidad del aula, ahora bien, cuando las observaciones a un objeto se dan desde la perspectiva de una nueva manera de ver dicho fenómeno, seguramente se va a generar unas transformaciones no sólo de forma, sino también de fondo y eso precisamente fue lo que ocurrió en este proceso.

Ahora bien, a continuación se realiza un recorrido por los distintos cambios de concepción del docente a partir de la formación de la maestría y del proceso investigativo realizado, donde el uso del juego como una herramienta educativa orientó la práctica del docente y el desarrollo de las

habilidades comunicativas de los estudiantes, por medio de este se intenta mostrar pragmáticamente lo que se plantea al inicio del apartado.

Al hacer la revisión de distintos referentes teóricos, y al momento de analizar la necesidad de cambiar la práctica de enseñanza para brindar mejores posibilidades de aprendizajes en los estudiantes, se encuentran los hitos que lograron incidir en el cambio de concepciones del docente investigador.

Para empezar hay un cambio en lo que se entendía como práctica de enseñanza, ya que el docente las comprendía como todas las acciones que realiza un docente, desde el llamado a lista, subir las notas al sistema, asistir a las reuniones de área o pedagógicas, realizar las reuniones de padres, entre otras que si bien forman parte de las obligaciones de un docente, muchas de estas no están estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, según Contreras (1994) “entenderemos, pues, por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (p. 8).

Es en este sentido que se genera una nueva comprensión de lo que es la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como lo son la planeación, la implementación y la evaluación, lo que se traduce en una nueva concepción de cada una de estas acciones.

La planeación para el docente investigador es una acción de anticipación de la intervención, de vital importancia dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que preferiblemente se debe realizar de manera escrita, ya que de esta forma se puede efectuar un proceso de sistematización y evaluación de la práctica. Según Gimeno (1998) el diseño va más allá de la participación, la elaboración y el desarrollo del proyecto de centro, el docente debe ser el responsable de planear el proceso de enseñanza para un contexto particular y atendiendo a las necesidades de la población, donde el contenido deja de ser el fin del aprendizaje y las habilidades comunicativas deben ser la premisa del proceso en lenguaje, dada la importancia de estas en la sociedad actual; el juego en es una herramienta adecuada para lograr estas pretensiones por su naturaleza social y de aprendizaje individual y colaborativo.

Teniendo en cuenta esta forma de ver la planeación y al comprender que es un aspecto determinante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se empieza a tener en cuenta elementos

que antes no se consideraban relevantes, como el juego, la comunicación en el aula, las rutinas de pensamiento, el desarrollo de comprensiones y de las habilidades comunicativas.

En cuanto al juego es uno de los más determinantes, este aparece como una herramienta educativa en cada una de las planeaciones (ciclo II, III y IV respectivamente) y como el elemento que permite al estudiante vivenciar y experimentar situaciones, que luego, son traducidas a información con significado. Teniendo de base esa información se motiva y propicia el interés del estudiante por las temáticas no lúdicas (Chamorro, 2010) y a su vez para el desarrollo de las habilidades comunicativas, como la lectura, la escritura y la oralidad.

Según Tesouro (2006) “el auténtico protagonismo de la escuela tiene que dirigirse a ayudar a pensar a la persona; a enseñar a aprender. Tiene que ir fomentando en el alumno su potencial para el aprendizaje permanente” (p. 7) y el juego es determinante en este sentido, cuando el estudiante se ve inmerso en situaciones de un juego educativo se promueve el pensamiento, la negociación, la creatividad, la concentración, la comunicación verbal y no verbal, la espontaneidad, entre otras acciones complejas que redundan en aprendizaje; cuando se le pide a un estudiante que exprese todas esas realidades vividas en el juego ya sea de forma oral o escrita se le facilita y lo hace con agrado.

Otro de los elementos que se empieza a hacer parte de la planeación es el tipo de comunicación dentro del aula y como se va a implementar según el desempeño propuesto, esto ha sido exitoso en la medida que se procura darla más protagonismo al estudiante, empoderarlo de su proceso de aprendizaje; la planeación del desempeño y la implementación del mismo son los que posibilitan otro tipo de relaciones interpersonales y con la información, por ende el discurso del docente y el tipo de comunicación viene a configurarse como otro aspecto que redundan en los resultados y aprendizajes de los estudiantes, “es por ello que aquí se considera el discurso educativo como acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando” (Martínez-Otero, 2010, p. 45).

En cuanto al uso de las rutinas de pensamiento, no sólo como herramientas para posibilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento, sino también con la intención de visibilizar el pensamiento y conocer las comprensiones de los estudiantes, permite la toma de decisiones que pretenden mejorar los aprendizajes, situación que dentro del paradigma tradicional no sería relevante. Este tipo de acciones ayudan al docente a encaminar la práctica hacia un propósito

concreto, el desarrollo de habilidades y comprensiones en los estudiantes, donde la memorización del contenido pasa a ser sólo una parte del proceso y no el fin del mismo.

La implementación para el docente investigador es más amplia de lo que consideraba, aspectos como la disposición del salón, la comunicación del aula, las actividades desarrolladas, el pensamiento de los estudiantes no se tenían en cuenta, ya que las sesiones de clase en la mayoría del tiempo conservaban las mismas dinámicas y relaciones. Por tanto, es indispensable la construcción de ambientes de aprendizaje alternativos, (Duarte, 2003) ya que cuando el docente investiga en torno a estos, genera conocimiento valioso para la pedagogía y las posibilidades de formación de los estudiantes se ve gratamente beneficiada.

La planeación indiscutiblemente afecta la forma en la que se lleva a cabo la implementación, al tener en cuenta cada uno de los elementos mencionados anteriormente dentro de la planeación dio paso a que la implementación se transformará, tuviera espacios dinámicos en relación a la información, el discurso del docente, la comunicación del aula, la configuración de los estudiantes y las herramientas presentadas. El juego, como se decía, permite realmente poner en escena el trabajo colaborativo y la autonomía del estudiante, cuando se juega en las clases de lenguaje los estudiantes están inmersos en situaciones reales de comunicación y, por lo tanto, sus habilidades comunicativas se ven afectadas de manera positiva, como por ejemplo el de la oralidad, desarrollar esta habilidad de manera intencionada es primordial ya que ha sido relegada del contexto formal de la educación, es clara “la ausencia de tradición pedagógica sobre el uso oral de la lengua en nuestro contexto escolar” (Gutiérrez y Rosas, 2012, p. 1) y esta es una forma en la que se abordó de manera exitosa dentro del aula de clase.

Por ejemplo en el ciclo IV al usar el juego con la intención de que los estudiantes con más destreza le enseñaran a los que tenían más dificultades de jugar con el trompo, se generan varias situaciones que dentro del marco de la pedagogía son importantes; uno es el protagonismo del estudiante dentro del desempeño, en ese momento son los estudiantes los encargados de direccionar sus propias estrategias y de solucionar las posibles dificultades que se le presenten y por otro lado las diversas posibilidades de comunicación verbal y no verbal, ya que los estudiantes debían encontrar la mejor forma que ellos consideraran con tal de que su compañero aprendiera algo, en este caso, lanzar el trompo; a su vez el que está aprendiendo debe hacer uso de su escucha

y atención para entender lo que le están diciendo y para comunicar sus propias dificultades y como entre ellos, en un trabajo colaborativo pueden solucionarlas.

Ahora bien, el docente comprende que todas esas situaciones suponen un valor de gran significado para cada uno de los estudiantes, porque estos generaron una percepción de esas vivencias lo que se traduce en motivación e interés; este conocimiento es precisamente lo que luego se plasma en las construcciones escritas y habladas que los estudiantes desarrollaron en el salón de clase; cuando el docente es capaz de aprovechar estas situaciones que se derivan de la práctica del juego, se puede hacer uso de un recurso muy valioso a la hora de enseñar habilidades y contenidos de diferentes asignaturas, ya que “el juego planificado con amor cubre la integración de los contenidos de las diversas áreas y entrelaza los ejes transversales de una manera amena y placentera” (Minerva, 2002. p. 296). Por supuesto, complementado con otras herramientas como las TIC, las rutinas de pensamiento, las socializaciones, que vienen a configurar un todo que estaría enmarcado dentro de una estrategia didáctica.

En cuanto a la evaluación se puede notar el cambio de paradigma, la concepción de la evaluación tradicional, una evaluación desde la racionalidad técnica (Álvarez, 2005. p. 5) se deja de lado y las nuevas comprensiones en torno a la evaluación formativa se hacen presentes, “...-en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total” (Celman, 1998, p. 3). Esto invita a que la evaluación se realice de manera continua y dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, generando además que se empodere a los estudiantes como parte activa de este proceso, es así como la autoevaluación y la coevaluación empiezan a ser parte ineludible de la evaluación.

En un proceso de enseñanza y de aprendizaje con estudiantes de primaria, en este caso de grado tercero, no es necesario realizar test o exámenes, ya que al aplicarlos los estudiantes no se sienten seguros, demuestran temor y no permite que se desenvuelvan en un contexto normal, cuando se hacen estas pruebas se cambia de manera abrupta las dinámicas y la cultura del aula, lo que repercute de manera negativa en los estudiantes; ahora bien la información que se recolecta en muchos casos tiende a ser de tipo memorístico, por lo que, dentro de una concepción formativa de la evaluación no viene a ser tan relevante. Por estas razones el docente considera que la evaluación es un proceso continuo que debe diseñar las herramienta que brinden información en relación a las

compresiones y los aprendizajes de los estudiantes. Para esto las rúbricas de valoración son idóneas, por medio de estas se puede observar otro tipo de información y el estudiante es capaz de asumirlas dentro de la dinámica del aula. Dentro de este proceso evaluativo por proceso el mismo desempeño de cada una de las sesiones es el que debe dar cuenta de la observación del aprendizaje y del propósito de enseñanza; allí radica la importancia que desde la planeación se piense la evaluación.

Para concluir, es claro que el proceso de investigación-acción-educativa complementada con la Lesson Study ha contribuido de manera importante en el cambio de concepción de las prácticas de enseñanza del docente investigador, de la forma en que responde a las preguntas esenciales dentro de la enseñanza; del que enseñar, como enseñar, para que enseñar y como evaluar, son preguntas que dependen del punto de vista del que observa y del paradigma en el que se encuentre inmerso. Precisamente fue el cambio de paradigma el que permite modificar las estructuras mentales del docente, aunque cambiar ideas que había construido durante años no es sencillo de lograr, pero las nuevas comprensiones lo han hecho posible. Este cambio de pensamiento es lo que posibilita la reflexión crítica y al mismo tiempo, la transformación de la práctica de enseñanza. Sin reflexión no hay transformación y sin transformación no hay perfectibilidad en la educación.

Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones

En este momento se puede decir que se dio respuesta a los objetivos de investigación ya que la práctica de enseñanza se transformó y fue desarrollada en cada uno de los ciclos de reflexión, se identificaron los aspectos a ser mejorados en cada uno de los ciclos en relación a las acciones constitutivas de la práctica (planeación, implementación y evaluación), a su vez, estas fueron descritas detalladamente lo que permitió evidenciar las transformaciones realizadas ciclo a ciclo, además se determinan los aportes de la implementación del juego, de las rutinas de pensamiento y de la comunicación en el aula para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Así mismo, por medio de los desempeños de comprensión y la evaluación se evidenció el avance en relación con las habilidades comunicativas, por medio de estos desempeños es que se hicieron presentes los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Todos estos elementos configuran en su totalidad las transformaciones que se dieron en la práctica de enseñanza del docente investigador.

A continuación, se describen los aportes de elementos como el juego, las rutinas de pensamiento y la comunicación para el desarrollo de las habilidades comunicativas:

El juego cuando se usa como una herramienta educativa y con unos propósitos claros es un elemento que permite cambiar las dinámicas de clase; por medio de este los estudiantes tiene la posibilidad de convivir, trabajar de manera colaborativa, tener distintas formas de relación y con diversidad personas, hacen uso de su lenguaje verbal y no verbal para comunicarse de la mejor manera posible, crean, piensan, discuten, realizan negociaciones, aprenden divirtiéndose, enseñan, demuestran su autonomía, entre otras acciones de pensamiento y formación que viene a traducirse en conocimiento con significado, para Minerva (2002) “es importante resaltar que al introducir estos juegos se propicia la construcción del conocimiento y de hecho, el aprendizaje adquirido así es más significativo” (p. 25), este conocimiento luego va a trasladarse a ámbitos diferentes a los lúdicos y se vuelve un medio por el cual el estudiante puede aprender aspectos no lúdicos, que puede ser desde temas, hasta el desarrollo de las habilidades; el estudiante puede leer, escribir, escuchar y hablar sobre los temas que suceden en el juego y lo hace con agrado.

Las rutinas de pensamiento también son herramientas educativas que permiten dinamizar la forma en la que los estudiantes se van a relacionar con la información y en sí, con los mismos desempeños. Estas permiten al docente rastrear y tener en cuenta los presaberes de los estudiantes, para que este plasme su pensamiento de diversas maneras, ya sea por cuadros comparativos, por

medio de imágenes, símbolos, preguntas, videos, escritos, dibujos, la palabra, lo que genera un cambio en la dirección de la comunicación, permite la variedad a la hora de plantear las actividades y además que el docente pueda evaluar las comprensiones de los estudiantes. Como bien lo dice su nombre estas rutinas permiten que tanto el estudiante, como el docente visibilice su pensamiento, para Morales (2015) “hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, solo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes” (p. 92). Esto particularmente es fundamental cuando se habla de educar en habilidades comunicativas, cuando el docente es capaz de conocer las comprensiones de los estudiantes le permite tomar las decisiones de enseñanza que mejor cree van a propiciar los aprendizajes en los estudiantes. En este sentido, las rutinas además de ser desempeños de comprensión, también son herramientas de evaluación.

Se debe aclarar que para implementar las rutinas de pensamiento es necesario aprender a usarlas, el docente debe tener la capacidad de adaptarlas a las necesidades del contexto en el que se encuentra inmerso, de proponer los recursos por medio de los cuales las va a implementar, poner en práctica el uso de estas y observar constantemente con el fin de mejorar la implementación.

Cuando no se hacen procesos de evaluación en las prácticas de enseñanza, difícilmente se puede comprender la importancia de la comunicación dentro del aula de clase para propiciar aprendizajes. Normalmente los docentes no tienen en cuenta este elemento en el proceso de enseñanza, se desconoce que el tipo de comunicación en el aula y como estos se piensan en cada sesión o desempeño, influyen en los aprendizajes del estudiante. La comunicación que tradicionalmente se usa en las aulas de clase es la comunicación vertical en donde el discurso más común es el que enmarca Martínez-Otero (2010) dentro de la dimensión instructiva, es un discurso técnico, disciplinar, de carácter expositivo en el que su propósito principal es la transmisión de contenidos. Al tener la posibilidad de analizar esta realidad comunicativa es evidente que este tipo de comunicación no es la más idónea cuando lo que se pretende es la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Teniendo en cuenta esta situación, se entiende que la acción discursiva en el aula si es un elemento que determina no sólo el tipo de relaciones, sino el aprendizaje y por consiguiente el desarrollo de habilidades comunicativas; cuando se hace uso de diferentes formas de comunicación dentro del aula los estudiantes se sienten más participativos y activos dentro de su propio proceso

de aprendizaje. El simple hecho de dar su opinión sin el temor a equivocarse, permite que se establezca una relación horizontal mediada por un conocimiento, permitiendo visibilizar lo que el estudiante está pensando, esta simple acción ya empieza a transformar las dinámicas de la clase, puesto que no importa si la respuesta esta errada o no; eso simplemente seria usado como una oportunidad de retroalimentación y de aprendizaje, lo que es relevante en este caso es que el estudiante intenta comunicar algo por medio de su expresión verbal, cuando hace esto debe hacer un proceso de pensamiento y metacognición con tal de darse a entender y en dado caso que se le pida argumentar sus puntos de vista, se vuelve más complejo el ejercicio, según González (2003) “el origen del pensamiento es el habla, y el pensamiento organizado surge por el razonamiento.” Es uno de los argumentos en los que radica la importancia de la comunicación dentro del aula.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es que al pensar en la comunicación dentro del aula, se debe pensar en la forma en que se propician las relaciones comunicativas, al tener en cuenta esto se empieza a transformar la configuración del aula, en el sentido que los estudiantes tienen la posibilidad de ubicarse en grupos de distinta cantidad de integrantes, dependiendo ya sea del docente o de la misma autonomía del estudiante, el juego en este sentido es enriquecedor por su dinámica y naturaleza de equipo. Esto hace que el estudiante tenga más posibilidades de compartir conocimientos entre pares y así mismo se apoyen en un trabajo colaborativo, que como bien se sabe, es indispensable dentro de las necesidades de la actual sociedad.

Ahora bien, dentro de este proceso investigativo se debe determinar cuáles fueron los aspectos significativos y por mejorar en la práctica de enseñanza asociadas al desarrollo de las habilidades comunicativas para cual se va a hacer una descripción general de cada una de ellas:

Se empieza por describir la planeación, es difícil identificar un aspecto significativo de ésta en los antecedentes y al inicio de la investigación, pues como ya se ha expresado anteriormente, esta no era importante en la concepción del docente, por este motivo se pudo identificar variedad de aspectos por mejorar, lo primero es que esta debía realizarse de una manera sistematizada, donde se tuviera en cuenta los estándares por competencias y los DBA para lenguaje propuestos por el MEN, también debía presentar la intención de desarrollar las habilidades comunicativas donde las temáticas o el contenido no fueran el fin sino uno de los medios.

Para lograr esto se debía pensar esta planeación como el diseño de un proceso completo en el cual se tiene presente el tipo de comunicación, las herramientas por medio de las cuales se van

a propiciar los aprendizajes (el juego, las rutinas de pensamiento), la forma en la que se van a evaluar los aprendizajes. Así mismo se debían proponer los desempeños siguiendo una secuencia didáctica, donde empiecen por explorar los saberes previos de los estudiantes y a partir de allí continuar de una manera progresiva; en este sentido el marco y los desempeños de comprensión propuestos en la metodología de la EpC fueron determinantes.

Por supuesto identificar estos aspectos dentro de la planeación fue lo que permitió las transformaciones que se evidenciaron en el proceso.

Respecto a la acción de la implementación, el aspecto significativo al inicio de la investigación fue la intención de propiciar la participación de los estudiantes por medio de la pregunta. En cuanto a los aspectos a mejorar se dio la necesidad de cambiar la configuración del aula, ya que los estudiantes se ubicaban de manera individual con tal de evitar la comunicación entre ellos; también, la implementación de alguna herramienta que motivara a los estudiantes y que permitiera un aprendizaje significativo, por ello, el juego empieza a formar parte de la implementación y es el pretexto o el medio para permitir un ambiente donde las habilidades comunicativas se desarrollaran de forma práctica.

Además, se identifica la necesidad de usar las TIC dentro de la implementación, este es un recurso que no se usaba y que permite otro tipo de interacción con la información y por ende, otro tipo de lectura, ya que las imágenes, videos y presentaciones así lo requieren. Se debe tener en cuenta que estas no se usan sólo para presentar información, también para generar mejores ambientes de aprendizaje, el uso de la música, de videos, de grabaciones propias permiten que el estudiante se motive, este más interesado y por lo tanto exprese ya sea de manera escrita u oral.

Al presentarse todos estos aspectos dentro de la implementación se generaron cambios que permitieron mejorar el ambiente del aula con tal de promover el desarrollo de las habilidades comunicativas.

A su vez la evaluación en los antecedentes y al inicio de la práctica se basaba en la aplicación de pruebas o exámenes, donde se pretendía observar los “aprendizajes” de los estudiantes por medio de preguntas que en su mayoría era de corte memorístico, por lo tanto, es difícil identificar los aspectos significativos.

En cuanto a los aspectos a mejorar se plantea la necesidad de cambiar la concepción de la evaluación, este es el primer paso para empezar a pensar en modificar aspectos de esta. Después de esto se da la necesidad que desde la planeación se planteen y diseñen las herramientas por medio de las cuales se va a realizar la valoración continua, en este sentido se desarrollan las rúbricas de valoración; además se comprende que por medio de los desempeños que el estudiante realiza también se puede evaluar, por lo tanto las rutinas de pensamiento, los escritos, las carteleras, los dibujos, las presentaciones orales, en fin, todo una compleja articulación que se debía tener en cuenta en la planeación, son recursos importantes por medio de los cuales se puede recoger la información que permita evaluar los avances de los estudiantes; de esta manera es que se puede evaluar en relación a las habilidades comunicativas, se debe tener en cuenta cada uno de los aportes que realiza el estudiantes independientemente de la formalidad de la evaluación.

Para darle un sentido más integrador a la evaluación se plantea la necesidad de empoderar al estudiante en este proceso por lo que se empieza a adoptar la autoevaluación y la coevaluación, para lo cual, en el ciclo IV de reflexión se diseñan unas rúbricas de evaluación con tal de darle formalidad a este proceso. Realizar este cambio hizo que los estudiantes se interesaran más en sus propios aprendizajes y en el de sus compañeros; por lo que los desempeños y la calidad de los resultados mejoraron.

Durante todo este proceso se logra describir los avances de los estudiantes a medida que se realizan los ciclos de reflexión en relación al desarrollo de las habilidades comunicativas. La mayoría de estudiantes al inicio de la investigación y en el ciclo I de reflexión no demostraban un dominio de las habilidades comunicativas acorde a la edad, en cuanto a las habilidades receptivas como las denomina Cassany, Luna y Sanz (2003) que serían la escucha y la lectura.

En la escucha se puede evidenciar un avance significativo posibilitado por el cambio en la comunicación del aula, ya que se pasa de una escucha pasiva a una activa, esto se puede observar porque los estudiantes cuando se les pedía que realizaran algún desempeño hacían uso de la información que se había presentado; también cuando se realizaban socializaciones y se les preguntaba, la mayoría respondía en relación a lo que se estaba hablando, uno de los desempeños que más permitió evidenciar esto es el momento que se les pidió que evaluaran la presentación de sus compañeros y le dieran aportes con el fin de mejorarla, lo que implicaba que debían estar atentos a lo que el compañero decía y presentaba sin la necesidad de la intervención del docente.

En relación a la lectura, la mayoría lograba únicamente reconocer el código, esto era normal ya que era la forma en la que el docente asumía el proceso, en últimas era la manera como concebía la lectura; pero prácticamente no lograban identificar los mensajes, la información relevante, inferir ideas, o comprender lo que se leía. Al finalizar el proceso esto se logró mejorar, los estudiantes entendían que leer no significaba decodificar las letras, o que sólo se podían leer textos escritos, los estudiantes lograron comprender que la lectura es un proceso más complejo que implica identificar el mensaje, entender lo que se lee, inferir situaciones, reconocer que las imágenes, los videos, los dibujos y las situaciones también se pueden leer, lógicamente unos estudiantes lograron avanzar más que otros.

En cuanto a las habilidades productivas como las denomina Cassany, Luna y Sanz (2003) escribir y hablar, también se vieron los avances, los estudiantes al inicio mostraban muchas dificultades al hablar y expresar sus ideas verbalmente, tal vez por el miedo a equivocarse o al hablar en público, fue difícil determinar esto ya que la mayoría de los estudiantes no hablaban normalmente en clase cuando se les pedía, estos sólo hablaban para expresar asunto ajenos a la clase; a través del juego y los cambios ya mencionados, el estudiante empieza a expresar con mayor apropiación y continuidad sus pensamientos en relación a los temas o las solicitudes del docente, este ya no se ve tan expuesto cuando el docente le pregunta, de hecho, la mayoría desea participar por medio de la palabra.

Al inicio los estudiantes sentían temor por pasar al frente a hablar en público, esto sería parte de la oralidad, solo un 50% de los estudiantes pasaron al frente a realizar un desempeño que implicaba esta acción; al finalizar el segundo, tercer y cuarto periodo esto cambio significativamente, ya que un 95% de los estudiantes se expresaron en público venciendo a si el temor de enfrentar esta situación, además varios de estos lograron unos desempeños de calidad teniendo en cuenta la edad y el contexto en el que se encuentran.

En cuanto a la escritura fue la habilidad a la que más se le dedico tiempo en el sentido que era una de las que se evidenciaban mayores dificultades, habían estudiantes que no lograban escribir una frase por sí mismos, únicamente eran capaces de escribir en su cuaderno apoyado por alguien más, ya sea por medio del tablero o el cuaderno de un compañero.

Al comprender que la escritura no significa el hecho de anotar en el cuaderno unos símbolos, sino que implica una producción propia, los esfuerzos se dedican en este sentido. Las

vivencias del juego y el conocimiento con significado que se adquirió es el pretexto perfecto para que los estudiantes lo expresaran de forma escrita, los estudiantes empiezan a escribir frases y oraciones cortas que el docente iba retroalimentando y orientando, al final del proceso los estudiantes lograron construir escritos, cuentos, poemas, noticias donde se relataban las vivencias del juego. Estos escritos se realizaban dentro de la misma clase, ya que, con la retroalimentación del docente se debía hacer procesos de reescritura y esto apoyaba la habilidad de escritura. Es así como se logra que los estudiantes sean capaces de construir textos de calidad por medio de los cuales pueden expresar sus pensamientos, ideas, comprensiones y demás asuntos que pretendan comunicar.

Al dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos, se puede decir que se alcanza el objetivo general, y por ende, a través de esta investigación se logró transformar la práctica de enseñanza del docente para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Por último, se recomienda a la comunidad de educadores convertir el aula en un laboratorio de investigación, pues esto permite cambiar las concepciones que se tienen de la práctica de enseñanza, lo que a su vez repercute en transformaciones que van a posibilitar mejores escenarios de aprendizaje en los estudiantes y dejar de lado las acciones tradicionales que actualmente en poco benefician la formación de los estudiantes. Con esto no se pretende cambiar el mundo, pero si transformar la realidad del docente y de los mismos estudiantes que son los que van a resultar gratamente beneficiados.

Así mismo, permite la profesionalización de la labor docente en el sentido que este debe estar actualizado y al nivel que le exige las dinámicas sociales, es por esta razón que es de vital importancia educar en habilidades; la sociedad actual está necesitando personas capaces de comunicarse, de trabajar colaborativamente, de crear y diseñar soluciones a problemáticas reales para lo cual deben saber conocer y saber usar la información, personas capaces de convivir con los demás y con grandes valores éticos y morales. La sociedad actual nos está enviando un mensaje a los docentes, ya que las personas al salir de los diferentes ámbitos formales de educación no son capaces de responder a las necesidades que el medio les está presentando. Esto es un llamado a repensar la educación y los propósitos de esta, de poco o nada le sirve a una persona saber el significado del concepto sustantivo si no es capaz de identificarlo por medio de la lectura o si no lo sabe usar a la hora de producir un escrito.

También se recomienda a los docentes hacer un esfuerzo por diseñar una estrategia didáctica, donde se tenga en cuenta los saberes previos de los estudiantes, sus intereses, donde este sea el protagonista de su propio aprendizaje; además, se propongan unas herramientas educativas que permitan construir o mejorar los ambientes de aprendizaje, en el cual se denote una riqueza comunicacional que promueva el uso del lenguaje de una manera pragmática, una propuesta que atienda a las necesidades de la sociedad, para lo cual es importante tener en cuenta y analizar las orientaciones curriculares de los entes territoriales, una propuesta que tenga la intención de desarrollar las habilidades en el cual el contenido sea el medio para propiciarlo.

No se debe dejar de mencionar el carácter ético al que debe responder toda práctica de enseñanza, esta es parte fundamental de la profesionalización del profesorado, según Pérez (1990) “este carácter ético reside en la propia actividad educativa que, como toda actividad “práctica” humana, a diferencia de la actividad técnico-instrumental, encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos” (pp. 10 y 11). Queda claro allí que el sentido de la práctica es el aprendizaje de los estudiantes, ellos son el valor máspreciado de todo proceso educativo.

Para finalizar es importante que las instituciones educativas posibiliten espacios de formación docente y de encuentro entre pares, en donde los docentes tengan la oportunidad de planear colaborativamente, puedan compartir y evaluar sus prácticas de enseñanza, este es un aspecto que realmente propicia una mejor comprensión de las realidades de cada docente y que promueve la calidad de la educación en toda la institución.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*.
 <<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>>
 [consulta: 14 de julio de 2019]
- Álvarez, M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*, 1-10.
- Cañas, J. M. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. *Jaén: Íttakus, Sociedad para la Información, SL C*.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Cap. 6. Las habilidades lingüísticas. En “*Enseñar lengua*”. Barcelona: Graó. P. 81- 99
- Cavalli, A. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(4), 29-46 <<http://www.rieoei.org/deloslectores/877Cavalli.pdf>>
 [Consulta:12 de abril de 2019]
- Celman, S. (1998). ¿ Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35(66), 35-66
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%202.pdf>
 [Consulta: 01-02-2020]
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje¿ Cómo crearlo en el aula. *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
<http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf> [Consulta: 09-04-2020]
- Clemente R. (1996). “Los contextos de desarrollo” en Clemente R. y Hernández C. *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga, España: Archidona, pp. 19-30

- Colegio Nuevo San Andrés de los Altos (2018) Manual de convivencia 2018-2019. Bogotá, Colombia.
- Contreras J. (1994) “La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal Ediciones. Madrid <http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/contreras_ensenanza_cap_1.pdf> [Consulta: 04 de junio de 2019]
- Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Mata Benítez, M. D. L., Ignacio Carmona, M. J., & Prados Gallardo, M. D. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31864/La%20educaci%c3%b3n%20a%20trav%c3%a9s%20de%20su%20discurso.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 25-03-2020]
- Cuervo Martínez, Ángela (2010) Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.. ISSN: 1794-9998. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf> [Consulta: 30-01-2020]
- De Zubiria, J. (2007) Los modelos pedagógicos. Instituto Alberto Merani, Popayán. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/ANALUCIACANON_TEORIADELOSCODIGOS_1/22-Los_modelos_pedagogicos.pdf> [Consulta: 12 de julio de 2019]
- Del Valle A. (2003) Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. *Educación* Vol.12(22), pp. 27-50. <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5479/5475>> [Consulta: 26-03-2109]
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 3 (1) <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961> [Consulta: 10-07-2019]
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida*, 16(2), 22-26. <https://pdfs.semanticscholar.org/ae8f/2d7fd18ff57845ee599c7ce4a10e5549e3da.pdf> [Consulta: 11-03-2020]

- Ebbutt, D. y ELLIOT, J. (2000) “¿Por qué deben investigar los profesores?” en Elliot J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, pp. 176-190. <<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-John-EBBUT-Dave-Porque-deben-investigar.pdf>> [Consulta: 25-11- 2018]
- Pérez, A. (1990). “*Introducción: Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*”. En *La investigación-acción en educación de Elliott*. Ediciones Morata. pp. 9-18
- Escudero. J. (1998) Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de educación*, (317), 11-29. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0a061e97-49eb-4115-a9e4-cbad320708ae/re3170100465-pdf.pdf> [Consulta: 30-01-2020]
- Feldman, D. (2010). “La enseñanza” en Feldman D. *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 13-19.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf [consulta: 04-09-2020]
- Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133. [Consulta: 04-02-2020]
- Gimeno S. (1998) “Los profesores como diseñadores” en Gimeno S. y Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid, España. Morata. Edición: 7ª. Páginas: 308-333.
- Gómez, O. Y. A. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 67-80. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5610/561059324005/561059324005.pdf> [Consulta: 25-03-2020]
- González, E. (2003). Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula. In *Taller de Didáctica de la Lógica, Conferencia UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México*.

- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2012). El lugar de la Oralidad en la escuela: Exploraciones Iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias imágenes*. <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4509>> [Consulta: octubre de 2018]
- Hernández, G. (1998). Introducción de la unidad. En “*Paradigmas en psicología de la educación.*” Paidós. Mexico. P. 4-6
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF> [Consulta: 18-02-2020]
- Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/21983/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 11-03-2020]
- Kancyper, L. (2013). Adolescencia: el fin de la ingenuidad. *Querencia*, (14), 45-55 en <file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/158-892-2-PB.pdf> [Consulta: 10-02-2020]
- Kaplún, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse. <<https://es.scribd.com/document/343521963/Kaplun-Del-Educando-Oyente-Al-Educando-Hablante>> [Consulta: 10-07- 2019]
- Kaplún, M. (1998). “Modelos de educación y modelos de comunicación” en Una pedagogía de la comunicación.[Versión digital]. *Madrid: Ediciones de la Torre. P. 15-81* <http://ebookbrowse.net/una-pedagogia-de-la-comunicacion-por-mario-kaplun-pdf-d277467717>. [Consulta: 25-03-2020]
- Kaplún, M., & García, M. (1985). PARTE. 1. MODELOS DE EDUCACION y MODELOS DE COMUNICACIÓN. P 15-51. *El comunicador popular*. Quito: Ciespal https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56254504/Comunicador_Popular_Kaplun_LFLACSO-PUBCOM.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_COMUNICADOR_POPULAR.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-

Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200201%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200201T160455Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=62de616665a91741760c2861e23de59716454358a6081f40fbbf1969d9f5708d
[Consulta: 01-02-2020]

Martínez V. (2010) El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Universidad Complutense de Madrid. <file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/3866-14800-1-PB.pdf>
[Consulta: 21-03- 2019]

Martínez, V. (2013) Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. https://www.academia.edu/6251321/M%C3%A9todos_t%C3%A9cnicas_e_instrumentos_de_investigaci%C3%B3n [Consulta: 13 de julio de 2019]

Martínez-Otero, V. (2010). El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, (4), 43-59. [file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/3866-14800-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/3866-14800-1-PB%20(1).pdf)
[Consulta: 13-04-2020]

Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907> [Consulta: 12 de abril de 2019]

Monreal, M., & Guitart, M. (2013). “Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*”. *Revista de Educación*, 0(15), 79-92. <http://dx.doi.org/10.18172/con.656> [Consulta: 26-03-2019]

Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. [file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/9075-Texto%20del%20art%C3%ADculo-44810-1-10-20151127%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/9075-Texto%20del%20art%C3%ADculo-44810-1-10-20151127%20(1).pdf) [Consulta: 13-02-2020]

- Morán, p. (2007) “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 48, 9-19. <<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>> [Consulta: 12 de julio de 2019]
- Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129. <file:///C:/Users/Acer%20A515DX%20CI5/Downloads/5919-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15073-1-10-20170509.pdf> [consulta: 30-01-2020]
- Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-15 <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf> [Consultado: 14-04-2020]
- Nickerson, R. S., & Smith, E. E. (1987). *Enseñar a pensar* (pp. 87-134). Barcelona: Ediciones Paidós
<http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%201.pdf> [Consulta: 28-01-2020]
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). La teoría subyacente a los mapas conceptuales ya cómo construirlos. *Reporte Técnico IHMC CmapTools, 1*, 1-37
http://www.ntm.al.senai.br/wsa/midias/172406_3062015_9_alberto_ca%C3%B1as_cmap_cmap_software.pdf [Consulta: 11-02-2020]
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión. *La enseñanza para la comprensión*, 69-92. https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/842977/mod_resource/content/3/Textos/02%20Perkins%20Que%20es%20la%20comprensi%C3%B3n.pdf [Consulta: 09-04-2020]
- Perrone, V. (1999) “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?” en Stone M. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 35-68.
- Rirchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Secretaría Distrital de Integración Social (noviembre, 2018) Comisarías de Familia atendieron, en promedio, 100 denuncias mensuales por casos contra niños, niñas y adolescente. Bogotá, Colombia. Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de:

- <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/95-noticias-familia/2897-comisarias-de-familia-atendieron-en-promedio-100-denuncias-mensuales-por-casos-contra-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 623-646.
- Soto, E., & Pérez, A. (2013). Guía lesson study. Cuadernos de pedagogía, 65.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata
- Stone, M. (1999) “La importancia de la comprensión” en Stone M. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 20-31.
- Tesouro M. (2006) Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017165005.pdf> [Consulta: 28-01-2020]
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. *Leadership compass*, 2(4), 1-3 <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf> [Consulta: 11-04-2020]
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Cap. IV. La evaluación de las competencias como proceso de valoración en “*Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*”. México: Pearson educación pág. 171-184
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). “El modelo de competencias:cambios en la didáctica y la evaluación desde la socioformación” en *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53613320/7_Tobon_Pimienta_Secuencias_Didacticas_-_Aprendizaje_y_Evaluacion.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTobon_Pimienta_Secuencias_Didacticas_-_A.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200130%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200130T152528Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-

Signature=c6b472b594148ebb83705a5d14645f519d10fc11f64868913b30b75f7582024e

[consulta: 30-01-2020]

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf> [Consulta: 08-02-2020]

Vega Y. (enero, 2019) Alerta por consumo de drogas por jóvenes en Bogotá. Bogotá, Colombia. Concejo de Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://concejodebogota.gov.co/alerta-por-consumo-de-drogas-por-jovenes-en-bogota/cbogota/2019-01-14/145446.php> [Consulta: 26-03-2019]

Vigotsky L. (1978) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo y Zona de desarrollo próximo” en Vigotsky L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, pp. 123-140.

Wilson, D. (2006). “La retroalimentación a través de la pirámide”. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. <<http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf>> [Consulta: 23-11- 2018]

Zambrano A. (2005) Cap. 3. Pedagogía y enseñanza. en “*Didáctica, pedagogía y saber*”. Bogotá. Editorial Magisterio. pp. 105-150

Zorraquino, E. A., & Gil, A. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación educativa*, 12, 110-119.
<https://personales.unican.es/guerraf/TIC%20EDUCACION%20INFANTIL/las%20tics%20en%20el%20aula%20de%20infantil.pdf> [Consulta: 11-04-2020]

Anexos

Anexo 1. Formato de planeación del ciclo I



**Universidad
de La Sabana**

Maestría en Pedagogía
Universidad de La Sabana
Excellencia de la oralidad, la lectura y la escritura II
Mayra Alejandra Castilla Ruiz
Juan Leonel Gómez Gutiérrez
Milena Sosa Duarte
Octubre 16 de 2018

COLEGIO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS BD.
APROBACIÓN RESOLUCIONES 178197-7566/98-2506/02-2012/03
CÓDIGO DANET1106 3046483 JORNADAS MAÑANA Y TARDE
LOCALIDAD 1 - USMB- NIT 830 061 877 1

PLAN DE CLASE LESSON STUDY 01

COMPONENTE:	AREA:	DOCENTE:	TRIMESTRE:	JORNADA:
MODELO PEDAGÓGICO:		FECHA:	GRADO:	TIEMPO PROBABLE:
		No ESTUDIANTES:	EADES:	

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

OBJETO DE ENSEÑANZA:

ESTANDARES	OBJETIVOS DE LA CLASE
ESTANDAR DEL PERIODO:	DESEMPEÑO DE COMPRESION
CONTENIDOS DE LA UNIDAD:	META DE COMPRESION:

HILO CONDUCTOR:

TOPICO GENERATIVO:

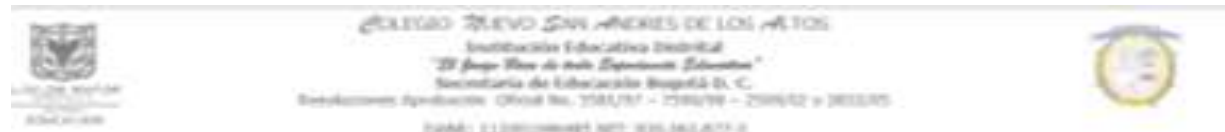
RECURSOS:

DESARROLLO DE LA CLASE

INTRODUCCIÓN:

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN CONTINUA
INICIO EXPLORACIÓN 30 MINUTOS		
DESARROLLO-CENTRAL 70 MINUTOS		
CIERRE- RETROALIMENTACIÓN 20 MINUTOS		
EVALUACIÓN		
MATERIAL DE REFERENCIA		
REFLEXIÓN		

Anexo 2. Formato de planeación del ciclo II

**UNIDAD DE COMPRENSIÓN**

Nombre de la unidad:
Nombre de(la) maestro(a):
Fecha:
Asignatura:
Grado:
Número de estudiantes:
Duración aproximada de la unidad:
Recursos necesarios:
Resumen:

CONTEXTUALIZACIÓN

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

HILO CONDUCTOR	
TÓPICO GENERATIVO	
METAS DE COMPRENSIÓN	M1 (de contenido)
	M2 (de método)
	M3 (de propósito)
	M4 (comunicación)

PLANEADOR SEMANAL**Secuencia Didáctica**

ASIGNATURA: Lenguaje. PERIODO: I GRADO: Tercero. JORNADA: Tarde.

EXPLORACIÓN					
SEMANA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA	RECURSOS
			Inicio: Desarrollo: Cierre:		
INVESTIGACIÓN GUIADA					
SEMANA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA	RECURSOS
			Inicio: Desarrollo: Cierre:		
PROYECTO DE SÍNTESIS					
SEMANA	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA	RECURSOS
			Inicio: Desarrollo: Cierre:		

Anexo 3. Rúbrica de valoración del texto escrito del ciclo II



COLEGIO NUEVO SAN ANDRÉS DE LOS ALTOS
 Institución Educativa Distrital
"El Grupo Base de toda Experiencia Educativa"
 Secretaría de Educación Bogotá D. C.
 Resoluciones Aprobación Oficial No. 5581/97 – 7560/98 – 2509/02 y 2832/05
 DANE: 111001046485 NIT: 830.063.877-3



RÚBRICA DE VALORACIÓN				
TEXTO ESCRITO				
CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Partes del texto narrativo: inicio, nudo y desenlace.	No se evidencian las partes del texto narrativo, ni una secuencia lógica.	Difícilmente se evidencian las partes del texto narrativo y sus respectivas características. Tampoco se demuestra una secuencia lógica a lo largo del texto.	Se evidencian las partes del texto narrativo con sus respectivas características, aunque no se demuestra una secuencia lógica a lo largo del texto.	Se evidencian las partes del texto narrativo con sus respectivas características y se demuestra una secuencia lógica a lo largo del texto.
Personaje principal y secundarios.	Difícilmente se puede determinar cuál es el personaje principal y los personajes secundarios.	Es fácil determinar cuál es el personaje principal y los personajes secundarios, pero no presenta una descripción detallada de cada personaje.	Es fácil determinar cuál es el personaje principal y los personajes secundarios, pero la descripción del personaje no es detallada.	Es fácil determinar cuál es el personaje principal y los personajes secundarios, además se presenta una descripción detallada de cada personaje.
Tiempo y lugar.	No se presenta el tiempo y/o el lugar.	No hay una descripción detallada del tiempo y el lugar.	El tiempo y el lugar se presenta de forma detallada.	El tiempo y el lugar se presentan de forma detallada y creativa.
Ortografía.	Los errores de ortografía presentados en el texto narrativo, son numerosos y dificultan su lectura.	Los errores de ortografía presentados en el texto narrativo dificultan su lectura.	El texto narrativo presenta algunos errores de las normas ortográficas, pero estos no dificultan la lectura del mismo.	El texto narrativo presenta un uso correcto de las normas ortográficas y ayudan a la lectura del mismo.
Cuenta las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	El texto narrativo no da cuenta de las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	En el texto narrativo difícilmente se reconocen las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	El texto narrativo da cuenta de algunas de las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.	El texto narrativo da cuenta de las vivencias de la práctica de los juegos tradicionales.

explote la jungla, el reto será jugar gallinita ciega, tienes dos minutos para superar el reto - las luces se encendieron y Leonardo empezó a hacer el reto.

Después de un minuto y treinta y ocho segundos Leonardo superó el reto y se abrió una puerta donde estaba el Sr. Destructor. Leonardo se enfrentó con él saliendo victorioso, después sacó a la princesa de la jaula y escaparon en una lancha antes de que explotara la jungla, cuando llegaron a su propio hogar cada uno siguió por su lado.

FIN

Entrega final con las correcciones.

10-Jun-2019,

• Revisar la redacción en algunas oraciones


• Añadir un más descriptivo con los personajes y el lugar en el inicio del cuento.

• También puedes hablar más de cómo es el pez de la gallina ciega que acabó con el Sr. Destructor

• Revisar la ortografía e mejorar la presentación.

Anexo 5. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza del ciclo II

Evaluadora: Mayra Alejandra Castillo Ruiz



Universidad de
La Sabana

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA
LESSON STUDY

Proyecto _____

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA
MICROCICLO DE REFLEXIÓN
ACCIONES DE PLANEACIÓN

Docente/investigador: Juan Leonel Gomez Colegio: IED. Nuevo San Andrés de los Altos

Asignatura: Español Curso: Tercero Fecha: 18 Mayo / 19

Nº	ITEM	NIVEL				
		1	2	3	4	5
1	Se explicita la consideración del contexto educativo y la problemática				X	
2	Se evidencia que ha tenido en cuenta las destrezas, capacidades o cualidades a desarrollar en los estudiantes a través de su enseñanza.				X	
3	Se han planteado estrategias que alienten el interés de los estudiantes y exploten sus capacidades.					X
4	Se ha estimado, si las capacidades a desarrollar responden a los interrogantes propios del curso.				X	
5	Se han tenido en cuenta los preconceptos y modelos mentales previos que traen los estudiantes al aula					X
6	Se ha procurado plantear desafíos nuevos o desafíos intelectuales.				X	
7	Se ha considerado la información previa que deben comprender los estudiantes para responder a las principales preguntas de la sesión de clase					X
8	De cuenta de la selección y preparación adecuada de los materiales de enseñanza			X		
9	Explicita un diseño de las actividades de enseñanza concordantes con los objetivos o metas de comprensión					X
10	Considera e integra las expectativas e intereses de los estudiantes a las estrategias y actividades de enseñanza				X	
11	Se han considerado los estudiantes con dificultades de comprensión			X		
12	Se han planteado o presentado problemas o situaciones que generen conflicto cognitivo.				X	
13	Explicita cómo averiguará lo que ya saben y lo que espera de la sesión					X
14	Se ha tenido en cuenta la manera como ayudará a los estudiantes a aprender a aprender, a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad.					X
15	Se indaga sobre la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos.				X	
16	Describe la manera como les retroalimentará para garantizar darles todo el apoyo para que aprendan.					X
17	Explica cómo hará para que los estudiantes estén en constante motivación para aprender.		X			
18	Explica de forma comprensible los criterios que utilizará para valorar el aprendizaje y por qué usará estos criterios y estándares.				X	
19	Explica como atenderá el progreso y la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes.					X
20	Durante el desarrollo de la práctica de enseñanza fomenta la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.				X	

Evaluador: Mayra Alejandra Castillo Cruz
 Evaluado: Juan Leonel Gomez.

Teach

HOJA DE OBSERVACION

Grado: 3ra Asignatura: Español Fecha: 2023/10/13
 Hora: 13:16

TEMPO DE INSTRUCCION

A. TIEMPO DE APRENDIZAJE

	1 (Nunca lo hizo)	2 (A veces lo hizo)	3 (Casi siempre lo hizo)	4 (Siempre lo hizo)
1. El docente establece actividades de aprendizaje que sean relevantes para estudiantes	U	M	S	N
2. Los estudiantes usan estrategias en la clase	N/A	B	M	A

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

	Comparto	Participo
--	----------	-----------

1. AMBIENTE DE APRENDIZAJE

	1	2	3	4	5
1.1 El docente crea un ambiente seguro y libre de intimidación	U	M	S	N	A
1.2 El docente usa lenguaje positivo con los estudiantes	U	M	S	N	A
1.3 El docente responde a las necesidades de los estudiantes	U	M	S	N	A
1.4 El docente establece reglas de género y muestra las estrategias de género en la clase	U	M	S	N	A

2. ESPERATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO

	1	2	3	4	5
2.1 El docente establece expectativas claras de comportamiento para los estudiantes de la clase	U	M	S	N	A
2.2 El docente muestra el buen comportamiento de los estudiantes	U	M	S	N	A
2.3 El docente establece el nivel de participación y entusiasmo en la clase y proporciona un espacio seguro para el aprendizaje	U	M	S	N	A

B. EFICIENCIA

3. FACILITACIÓN DE LA CLASE

	1	2	3	4	5
3.1 El docente establece expectativas de disciplina de la clase y refuerza las expectativas con ellos mismos	U	M	S	N	A
3.2 Los estudiantes del aula participan en parte del tiempo en la clase	U	M	S	N	A
3.3 El docente utiliza estrategias de la clase que se relacionan con otros conocimientos o habilidades de los estudiantes	U	M	S	N	A
3.4 El docente muestra ejemplos de la representación o el género en el aula	U	M	S	N	A

4. VERIFICAR ENTENDIMIENTO

	1	2	3	4	5
4.1 El docente hace preguntas a los estudiantes a una velocidad adecuada para que ellos puedan responder a las preguntas de los estudiantes	U	M	S	N	A
4.2 El docente responde a la mayoría de las preguntas de los estudiantes	U	M	S	N	A
4.3 El docente hace preguntas a los estudiantes	U	M	S	N	A

5. RETROALIMENTACION

	1	2	3	4	5
5.1 El docente hace comentarios constructivos a los estudiantes para ayudarlos a mejorar sus trabajos	U	M	S	N	A
5.2 El docente utiliza estrategias para ayudar a los estudiantes a mejorar sus trabajos	U	M	S	N	A

6. PENSAMIENTO CRITICO

	1	2	3	4	5
6.1 El docente hace preguntas abiertas	U	M	S	N	A
6.2 El docente ofrece retroalimentación de pensamiento	U	M	S	N	A
6.3 Los estudiantes hacen preguntas abiertas o de cambio de perspectiva de pensamiento	U	M	S	N	A

C. EFICIENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE

7. AUTONOMIA

	1	2	3	4	5
7.1 El docente ofrece apoyo a los estudiantes	U	M	S	N	A
7.2 El docente ofrece retroalimentación a los estudiantes que muestran habilidades de la clase	U	M	S	N	A
7.3 Los estudiantes se involucran en la clase	U	M	S	N	A

8. PERSEVERANCIA

	1	2	3	4	5
8.1 El docente muestra a los estudiantes de los estudiantes	U	M	S	N	A
8.2 El docente hace preguntas para ayudar a los estudiantes a mejorar sus trabajos	U	M	S	N	A
8.3 El docente muestra a los estudiantes de los estudiantes	U	M	S	N	A

9. HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS

	1	2	3	4	5
9.1 El docente proporciona retroalimentación a los estudiantes a través de sus interacciones	U	M	S	N	A
9.2 El docente muestra a los estudiantes de los estudiantes	U	M	S	N	A
9.3 Los estudiantes colaboran entre ellos mismos en la clase	U	M	S	N	A

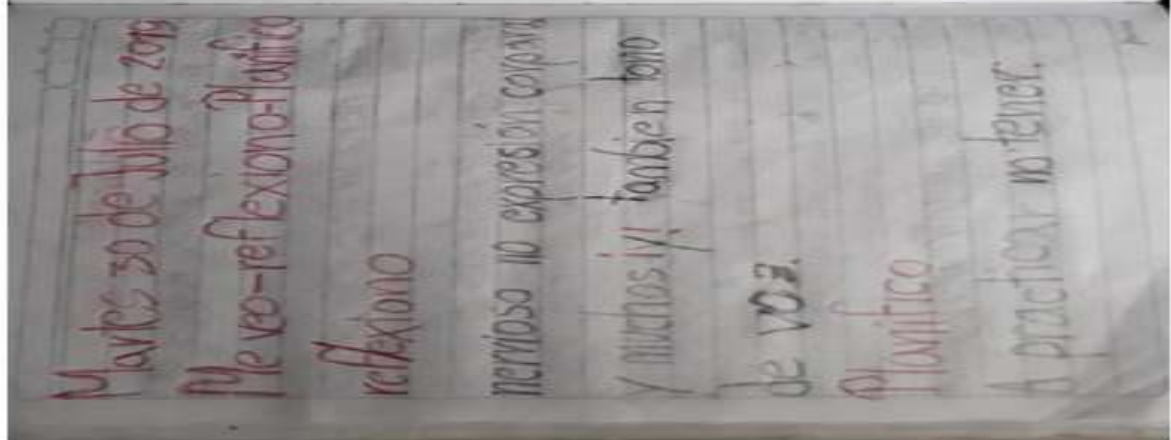
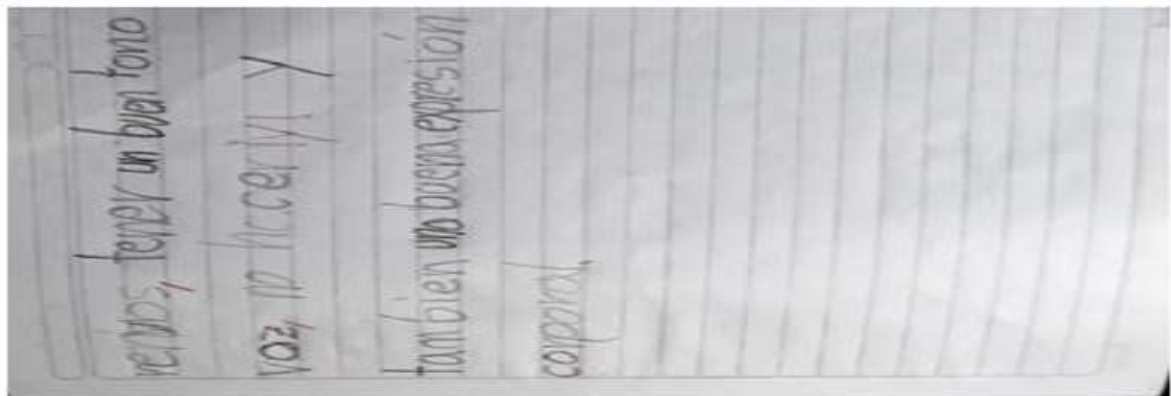
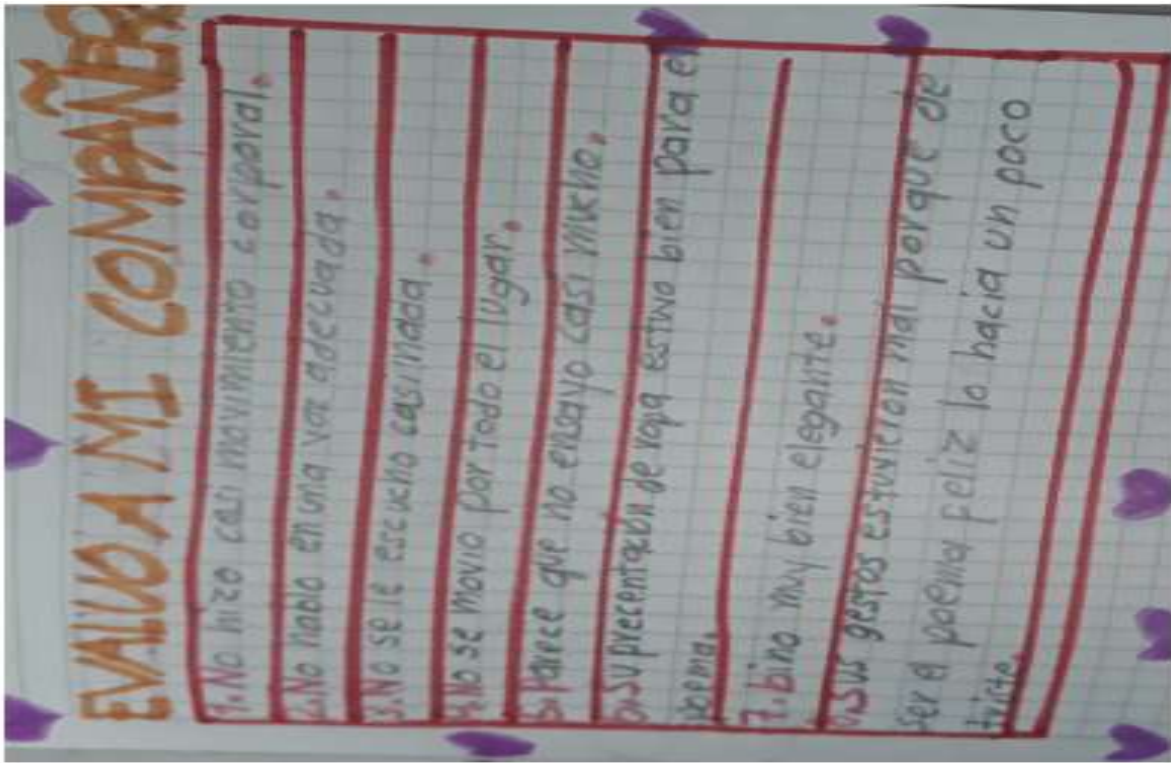
Anexo 6. Parte de una planeación donde se evidencian los desempeños relacionados

INVESTIGACIÓN GUIADA							
NÚMERO	META	DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN CONTINUA	RECURSOS	COMUNICACION	EVIDENCIA
4.	MI y M3	El Estudiante realizará la rutina conversación sobre el papel. Propósitos: 1- Construir comprensión en torno a los conceptos sobre los textos líricos. 2- Propiciar espacios donde los estudiantes puedan dialogar y usar su oralidad	1- Las preguntas generadas al momento de realizar la rutina Pensar-inquietar-explorar serán las que direccionaran el desarrollo del desempeño. Se escogen las siguientes preguntas ¿el texto lírico solo puede expresar sentimientos y emociones? ¿Por qué es importante la rima en los versos? ¿qué es la estrofa? ¿Qué es el verso? ¿Qué es el texto lírico? y se ponen como un encabezado en las carteleras. Las carteleras se pegan en diferentes partes del salón. 2- En un primer momento el docente ubica un grupo para cada cartelera, estos deberán responder la pregunta. 3- Cuando todos los grupos terminen de responder la pregunta se permitirá que los estudiantes roten libremente por las diferentes carteleras y realicen comentarios a las respuestas que ha generado cada grupo. 4- Después de la rotación por las distintas carteleras, de nuevo se organizan en los grupos y regresan a la cartelera inicial, leerán los comentarios que les hicieron y luego socializaran oralmente sus nuevas respuestas teniendo en cuenta los aportes de los compañeros.	Informal	Carteleras, marcadores, cuaderno, útiles escolares.	En esta sesión el profesor y los estudiantes tendrán una comunicación bidireccional, ya que constantemente e el estudiante dará a conocer sus ideas de forma escrita y oral.	Fotos de las carteleras con las respuestas y comentarios y audio o video de alguna socialización.
5.	MI y M2	El estudiante observará el video genero lírico para niños. Propósito: Afianzar los temas relacionados con los textos líricos	1- Introducción a la clase tomando como base la evaluación de la rutina de la clase anterior, ya que fue evidente que había muchas confusiones. De esta manera se hace una retroalimentación de los temas. 2- Se le pide a los estudiantes que observen el video. 3- Se vuelve a proyectar el video, sin embargo esta vez de realizaran pausas en momentos importantes a nivel conceptual y se le hace preguntas orientadoras a los estudiantes o que señalen algunas de las partes del texto lírico. 4- Para finalizar se les pide a los estudiantes que socialicen sus inquietudes, sus aprendizajes o comentarios con el fin de hacer una retroalimentación al respecto.	Informal	Televisor, tablero, marcadores, cuaderno, útiles escolares.	En esta sesión el profesor y los estudiantes tendrán una comunicación bidireccional, ya que constantemente e el estudiante dará a conocer sus ideas oralmente.	Fotos del televisor y del grupo, de algunos cuadernos que serán seleccionados estratégicamente.

Anexo 7. Transcripción socialización de la rutina conversación sobre papel

<p>Transcripción socialización rutina conversación sobre el papel minuto 1:00 a 3:00</p> <p>Transcripción socialización rutina conversación sobre el papel minuto 1:00 a 3:00</p>
<p>¿Qué es el verso? (esta pregunta está en una cartelera.)</p> <p>Est 1: El verso es un conjunto de palabras que forman una unidad en un poema y en una rima. (El estudiante lee de la cartelera).</p> <p>Doc: Ósea que ¿qué es el verso? (vuelve y pregunta con el fin de ver esta vez lo que el estudiante piensa y no lo que puede leer de la cartelera).</p> <p>Est 1: El verso es como una forma de crear un poema y una rima, pero también se podrían hacer más cosas con el verso y formar una unidad.</p> <p>Doc: Me parece interesante lo del conjunto de palabras y que forma una unidad, umm... ¿ustedes no escribieron un verso para mirar?</p> <p>Est 1: No.</p> <p>Doc: Podrías decirme un verso.</p> <p>Est 1: No.</p> <p>Doc: No sabrías hacerlo.</p> <p>Est 1: No tuve tiempo de pensarlo bien.</p> <p>Doc: No tuvo tiempo ¿por qué?</p> <p>Est 1: Si tuve tiempo, todo el tiempo pude, pero como empezaron a ayudar en esto (señala la cartelera) no les pude decir casi nada para escribir un verso.</p> <p>Doc: Quién ayuda a construir un verso.</p> <p>Est 2: Es casi igual a lo que hicimos nosotros (ese grupo tenía a cargo lo de la rima).</p> <p>Doc: Si.</p> <p>Est 3: Es como un poema.</p> <p>Doc: No, ¿por qué no es como un poema?</p> <p>Est 4: Profe yo, porque un verso es una frase pequeñita y un poema ya son hartas estrofas.</p> <p>Est 3: No porque puede haber un poema cortico.</p> <p>Doc: Pero escucha lo que está diciendo él, que es interesante y me parece muy acertado. Escúchenlo ¿un poema sería qué?</p> <p>Est 4: Un poema tiene varias estrofas y el verso tiene una sola frase.</p> <p>Doc: ¿estás de acuerdo?</p> <p>Est 5: Si.</p> <p>Doc: Es como una oración, una frase como tal. Pero esa frase luego debe tener una...</p> <p>Est 4: Una rima.</p>

Anexo 8. Coevaluación y autoevaluación por medio de un desempeño



Anexo 9. Collage presentación en el recital de poesía

Anexo 10. Escalera de retroalimentación del ciclo III

ESCALERA RETROALIMENTACIÓN CICLO III

VALORAR	PREGUNTAR	SUGERIR
<ul style="list-style-type: none"> - Se valora el hecho de mantener los aspectos positivos del ciclo anterior. - Se dice la forma en la se va a realizar la comunicación dependiendo del desempeño. -Dentro de algunos desempeños se da la oportunidad de que los estudiantes evalúen a sus compañeros y así mismos. - El juego se mantiene como un medio o herramienta de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De que forma se realiza la evaluación informal? - ¿Qué impacto tuvo el uso de las rutinas en otro tipo de desempeños? - ¿De qué manera darle más importancia a la autoevaluación y coevaluación? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se sugiere que desde la planeación se describa la forma en la que se va a realizar la valoración, tanto informal como formal y no solo nombrarla. - Proponer una estrategia para que la autoevaluación y la coevaluación tengan más relevancia en el proceso evaluativo. - Si bien el juego ha sido significativo en este proceso, sería bueno pensar de qué otra forma se puede usar para cambiar las dinámicas de la clase.

Evaluadora: Mayra Alejandra Castillo Ruiz.


Evaluado: Juan Leonel Gómez.

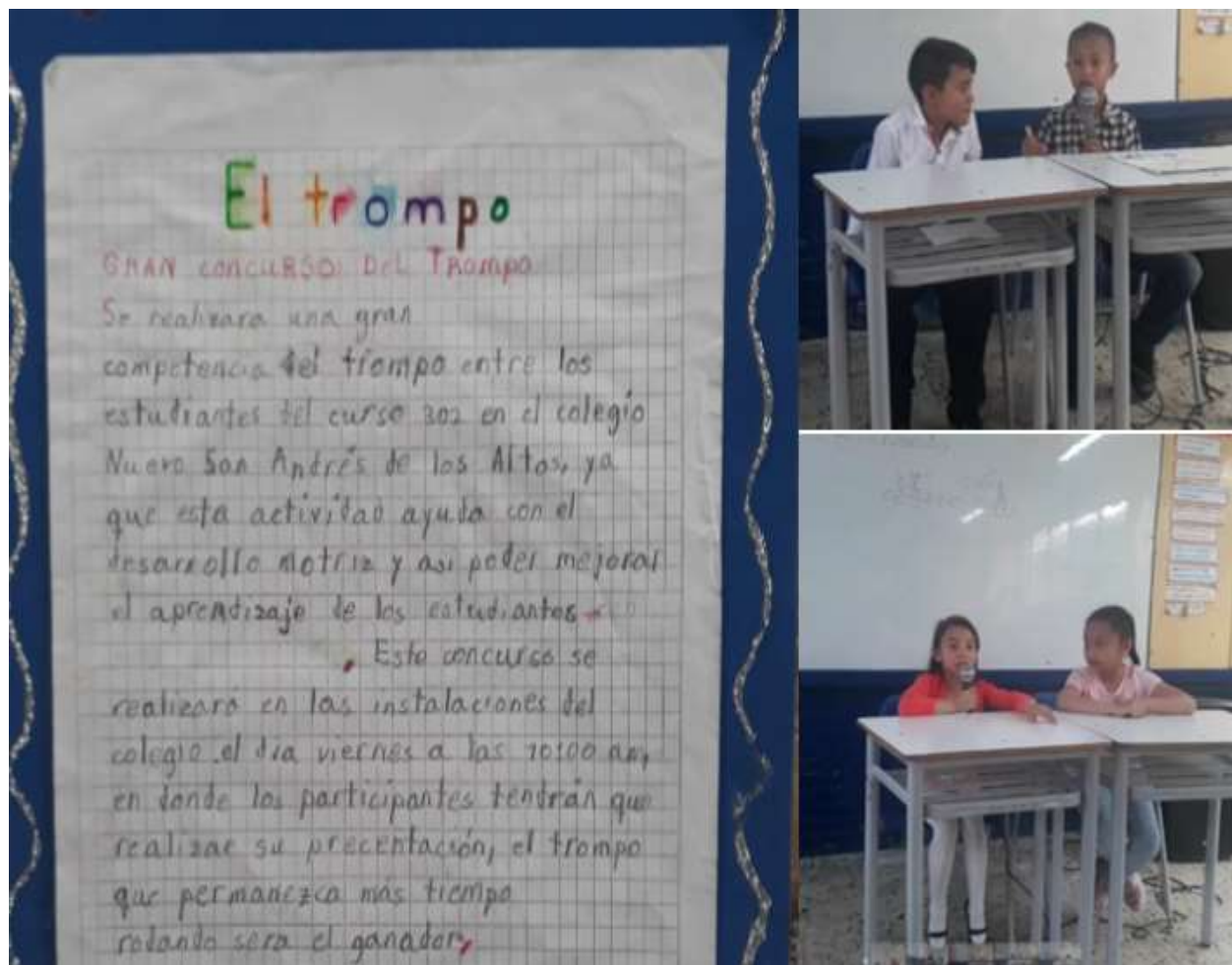
Anexo 11. Escrito de un estudiante mediado por el juego del trompo

EL TROMPO

1 Salimos, y todos intentan a alguien
 de la clase y empezamos al d. Yo,
 los dos podíamos hacerlo, se había
 caído y le estaba enseñando a decir
 cuando lo rueda me pongo
 feliz pero cuando no la rueda
 siga intentándolo y no me rindo.
 Fue complicado enseñarlo a decir,
 ¡pero pudimos! le mostramos al
 Profe.

Nosotros somos del grado **302**
 tengo **9** años más un sobrino,
 del año **2010** Salimos con el profe
 a educación física a las 10:00 y
 llegamos a las 11:00 en punto.



Anexo 12. Noticia y presentación oral de esta

Anexo 13. Categorías de análisis

Tópicos centrales	Categorías	Subcategorías
Planeación	1. Desarrollo de comprensiones 2. Desarrollo de habilidades comunicativas	1.1 Desempeños de comprensión 1.2 Visibilización del pensamiento 1.3 Rutinas de pensamiento 2.1 Oralidad 2.2 Escritura (Emergente) 2.3 Lectura (Emergente)
Implementación	1. Comunicación 2. Juego	1.1 Acción discursiva 1.2 Relación comunicativa 2.1 Herramienta de aprendizaje. 2.2 Generador de vivencias. Rutinas de pensamiento (Emergente)
Evaluación	1. Instrumentos de evaluación 2. Concepción de evaluación	1.1 Test 1.2 Rubricas de valoración 2.1 Sumativa 2.2 Formativa

Anexo 14. Principales hallazgos

PRINCIPALES HALLAZGOS



Anexo 15. Parte de la matriz de consistencia donde se observa las características de la planeación al inicio de la investigación

Inicio de la investigación

PRIMER MOMENTO

- No se evidencian RP.
- No se evidencia VP.
- No se evidencia DdC.
- No se evidencia DHC.
- No se evidencia DC.
- No hay sistematización de la planeación.

SEGUNDO MOMENTO:

1. No existen RP.
2. No es claro el manejo del tiempo.
3. Si bien no hay actividades para visibilizar el pensamiento, se puede observar que al anticiparse a los libros y pensar en preguntas para los estudiantes, es una forma de VP.
4. No hay desempeños de comprensión.
5. Es difícil determinar el DC.
6. No se evidencia de que forma desarrollar la oralidad Formal ni informal, sin embargo ya se plantea la posibilidad de participación oral de los estudiantes. Oralidad Informal. No es intencional.
6. NO se evidencia como desarrollar la escritura formal ni informal.
7. Es difícil determinar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

TERCER MOMENTO

1. No se evidencia RP.
2. Se evidencia una estructuración de la clase en tres momentos y tiempos definidos.
3. Se plantea actividades donde el estudiante expresa sus ideas de forma escrita y verbal. Hay VP.
4. Se plantean DdC, sin embargo se confunde con un objetivo de la clase.
5. Es difícil determinar el DC ya que no hay un proceso que permitan evidenciarlo.
6. Hay una actividad relacionada con la escritura. Sin embargo es una actividad aislada y no es clara la forma en la que se va a apoyar el proceso de escritura.
7. Hay intencionalidad de desarrollar la habilidad de la oralidad, hay momentos determinados en la planeación para que el estudiante exprese por medio de su oralidad. No se evidencia la oralidad formal.
8. A pesar de tener la intención de desarrollar la habilidad de la oralidad no se puede determinar ya que no hay un proceso que lo permita evidenciar, tampoco de la lectura y la escritura.