



Universidad de
La Sabana

Aprender a enseñar. La EpC como marco de aprendizaje e investigación de las prácticas pedagógicas.

Jaina Hermecinda Sánchez Charry

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
2021**

**Aprender a enseñar. Cualificación de la práctica de enseñanza mediante la metodología de
la Lesson Study.**

Jaina Hermecinda Sánchez Charry

Informe de investigación para optar por el título de:

Magister en Pedagogía

Asesor

José Luis Altafulla Marrugo

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

2021

He visto la escalofriante realidad. Esa donde comprendo que mi labor es enseñar... sí, enseñar, esa palabra cuyo significado se distorsiona en los quehaceres institucionales, esa palabra epistémica para algunos, utópica para otros.

Como docente he adquirido el deber de enseñar y eso en el aula de clase supone la responsabilidad de brindar la posibilidad que todos, óigase bien, todos puedan acercarse al conocimiento, sin importar sus notorias diferencias. Y aquel que entiende ese compromiso se siente obligado a cambiar.

Resumen

Esta investigación reconoce cómo las prácticas de enseñanza de una docente son transformadas al vincular la Lesson Study como estructura de observación, análisis y recolección de datos.

También presenta el recorrido de la docente desde su rol de aprendiz y cómo desde este proceso logró evidenciar los cambios y las transformaciones que fueron surgiendo en las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza.

En este documento se hace uso del marco de la EpC como metodología de investigación, a partir de los desempeños propuestos por el marco exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis se analiza de manera consecutiva y ordenada cómo la docente fue llegando a las comprensiones que le permitieron examinar y reflexionar de forma rigurosa y sistemática su práctica de enseñanza, logrando cambios evidenciados en cada una de las acciones que la constituyen, lo que profesionaliza su labor y la lleva a asegurar que aprendió a enseñar.

Palabras clave:

Práctica de enseñanza, enseñanza para la comprensión (EpC), Lesson Study, contextos de aprendizaje, comunicación.

Tabla de contenidos

Resumen	4
Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiadas.	13
Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.	14
Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.	16
En cuanto a las actividades	17
En cuanto a la interacción	18
En cuanto a las estrategias.....	19
Descripción metodología de la investigación.....	20
Estructura	24
Prácticas de enseñanza en el desempeño de exploración.	25
Primer ciclo, desempeño de exploración.....	26
Planeación.	26
Implementación.	33
En cuanto a las actividades.....	33
En cuanto a la interacción	41
En cuanto a la estrategia.	42
Análisis y reflexión de la estrategia.	45
Evaluación.	47
Reflexión del ciclo	51
Segundo ciclo, desempeño de exploración.	53
Planeación	53
Implementación.	68
En cuanto a las actividades.....	71
En cuanto a las interacciones.	77
En cuanto a la estrategia.	79
Análisis y reflexión de la estrategia.	81
Evaluación	83
Reflexiones del ciclo	84
Conclusiones desde los RPA alcanzados/ fase de exploración.	86

Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza/ fase de exploración.	87
Prácticas de enseñanza en el desempeño de exploración guiada.	88
Primer ciclo, desempeño de exploración guiada.	90
Planeación.	96
Implementación.	104
En cuanto a las actividades.....	104
En cuanto a las interacciones y estrategia.	142
Análisis y reflexión de la estrategia	156
Evaluación	157
Reflexión de la prueba final de la unidad didáctica.	161
Reflexión del ciclo	163
Segundo ciclo desempeño de exploración guiada.	167
Planeación	169
Implementación	171
En cuanto a las actividades.....	171
En cuanto a la interacción y estrategia.	181
Análisis y reflexión de la estrategia	184
Evaluación	185
Reflexión del ciclo	186
Conclusiones desde los RPA alcanzados/ fase de investigación guiada.....	187
Prácticas de enseñanza en el desempeño de proyecto de síntesis	190
Primer ciclo desempeño proyecto de síntesis.....	193
Planeación	193
Implementación	201
En cuanto a las actividades y la estrategia	201
En cuanto a la interacción	212
Análisis y reflexión de la estrategia	214
Evaluación	219
Reflexión del ciclo	225
Segundo ciclo, desempeño de proyecto de síntesis.....	228
Planeación	230
Implementación	236

En cuanto a las actividades.....	236
En cuanto a las interacciones.	257
En cuanto a la estrategia.	260
Análisis y reflexión de la estrategia.	263
Evaluación	265
Reflexión del ciclo.	266
Conclusiones desde los RPA alcanzados/ fase de proyecto de síntesis.	267
Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico	270

Lista de tablas

Tabla 1	
Planeación, antes y después.....	65
Tabla 2	
Estrategia segundo ciclo, desempeño de exploración.....	80
Tabla 3	
Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza/ fase de exploración.....	87
Tabla 4	
Análisis del desempeño 1 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	146
Tabla 5	
Análisis del desempeño 2 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	147
Tabla 6	
Análisis del desempeño 3 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	148
Tabla 7	
Análisis del desempeño 4 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	149
tabla 8	
Análisis del desempeño 5 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	150
Tabla 9	
Análisis del desempeño 6 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	151
Tabla 10	
Análisis del desempeño 7 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	152
Tabla 11	
Análisis del desempeño 8 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	153
Tabla 12	
Análisis del desempeño 9 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.....	154
Tabla 13	
Estrategia primer ciclo, desempeño investigación guiada.....	155

Tabla 14

Estrategia segundo ciclo, desempeño investigación guiada..... 183

Tabla 15.

Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza fase investigación guiada..... 189

Tabla 16.

Estrategia primer ciclo, desempeño proyecto de síntesis..... 214

Tabla 17.

Estrategia segundo ciclo, desempeño proyecto de síntesis 262

Tabla 18.

Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza fase proyecto de síntesis..... 269

Lista de figuras

Figura 1	25
Figura 2	27
Figura 3	27
Figura 4	28
Figura 5	29
Figura 6	30
Figura 7	31
Figura 8	40
Figura 9	61
Figura 10	62
Figura 11	64
Figuras 12 y 13.....	70
Figura 14	73
Figura 15	74
Figura 16	75
Figura 17	91
Figura 18.....	92
Figura 19	95
Figura 20	96
Figura 21	97
Figura 22	101
Figura 23	102
Figura 24	103
Figura 25	109
Figura 26	112
Figura 27	113
Figura 28	116
Figura 29	119
Figura 30	120
Figura 32.....	122
Figura 33	124

Figura 34	127
Figura 35	128
Figura 36	130
Figura 37	133
Figura 38	134
Figura 39	135
Figura 40	137
Figura 41	137
Figura 42	138
Figura 43	139
Figura 44	140
Figura 45	141
Figura 46	165
Figura 47	166
Figura 48	166
Figura 49	167
Figura 50	170
Figura 51	172
Figura 52	173
Figura 53	178
Figura 54	179
Figura 55	180
Figura 56	184
Figura 57	194
Figura 58	195
Figura 59	195
Figura 60	196
Figura 61	196
Figura 62	197
Figura 63	199
Figura 64	200
Figura 65	201

Figura 66	203
Figura 67	205
Figura 68	207
Figura 69.....	208
Figura 71	214
Figura 72	216
Figura 73	217
Figura 74	217
Figura 75	218
Figura 76.....	234
Figura 77.....	238
Figura 78	241
Figura 79.....	242
Figura 80	246
Figura 81	247
Figura 82.....	247
Figura 83	259

Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiadas.

La docente es licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana con experiencia de más de 10 años y se desempeña hace seis como docente en una institución pública del municipio de Mosquera. Llega a la sede central de esta institución en el año 2015 como docente de aula de básica primaria en jornada de la tarde a desempeñar sus labores con estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto en el área de lengua castellana. Un año después la docente es trasladada a otra sede más pequeña para laborar con estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto en las áreas de ciencias sociales e inglés. Un año más tarde por necesidad de servicio y teniendo en cuenta su experiencia laboral es transferida nuevamente a la sede central en la jornada mañana para trabajar con estudiantes de básica secundaria en las áreas de ciencias naturales y lengua castellana en los grados sexto, séptimo y octavo, una experiencia que presentó un gran reto y compromiso disciplinar. Culminado ese año escolar se le asigna carga académica de los grados séptimos en el área de Humanidades y Lengua castellana.

Actualmente realiza su práctica de enseñanza con estudiantes de los grados octavo y noveno en el área de Lengua castellana.

Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.

Es una institución de carácter público, mixta de calendario A, que se encuentra ubicada a más de ocho kilómetros del área urbana de Mosquera Cundinamarca y cuenta con tres sedes a lo largo de la zona. La sede central se encuentra ubicada en el barrio Planadas y si bien no es una institución catalogada como rural si es de difícil acceso ya que se encuentra situada muy cerca al cauce del río Bogotá en un barrio de invasión el cual desde hace poco tiempo viene legalizando la situación en cuanto a terrenos, servicios públicos, vías y transporte, por ello el estrato socioeconómico de la zona es 1.

La Institución, en su sede central, atiende en la jornada mañana a estudiantes de bachillerato y en la jornada tarde a estudiantes de primaria. Las sedes Lucero y Porvenir atienden en las dos jornadas a estudiantes de primaria. En total la institución cuenta con 1.750 estudiantes incluyendo a los estudiantes del programa de educación para adultos, los cuales hacen uso de las instalaciones los sábados.

La ubicación de la Institución es poco provechosa ya que al encontrarse tan alejada del área urbana del municipio está excluida de muchos eventos, encuentros y programas que desarrolla la Secretaría de Educación y la Alcaldía en pro de la educación. Debido a lo complejo de los desplazamientos, no resulta ser una opción ir a la biblioteca o al auditorio municipal, en donde se ofrece diversidad de actividades y servicios útiles para la comunidad educativa. Esto limita la labor educativa únicamente al espacio de la institución el cual no cuenta con aulas especializadas como laboratorios, sala de sistemas o biblioteca, lo que hace que el acercamiento y uso de las TICs se limite al uso del televisor en el aula y los computadores personales de algunos docentes que llevan para el ejercicio de su asignatura.

Dicha institución al ser un establecimiento público declara en sus documentos institucionales guiar su quehacer desde la Constitución Política de Colombia y la Ley de Infancia y Adolescencia, derivado de esto se adhiere a los lineamientos y normativas aportados por el Ministerio de Educación como Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, y proyectos de educación municipales entre otros. De igual forma señala que se inscribe en el modelo pedagógico desarrollista y que es desde este que se establecen los parámetros para las labores de aprendizaje realizadas dentro del aula.

Plantea que este modelo se articula con la misión de la institución que es: formar personas de bien útiles a la sociedad que sean capaces de competir en el ámbito laboral y de la educación. Es por lo que su visión está encaminada a que en el año 2020 la institución será reconocida a nivel municipal como una de las mejores por su desempeño académico, convivencia y competitividad en las diferentes disciplinas. (Manual de convivencia, 2014).

Si bien en los documentos institucionales se declaran algunos lineamientos, modelos o enfoques, esto no se hace evidente en el quehacer diario de la institución ya que cada docente imparte la asignatura desde su criterio dejando de lado lo contemplado en el PEI, lo previsto en las mallas curriculares y en los planes de aula.

En la actualidad el colegio cuenta con 168 estudiantes de grado octavo y noveno, de estos, 8 se encuentran vinculados al programa de inclusión. Los estudiantes están distribuidos en tres grupos de octavo cada uno con aproximadamente 38 estudiantes y dos grupos de novenos cada uno con aproximadamente 27 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años. La institución atiende a estudiantes de muy bajos recursos, desplazados por la violencia y recientemente un gran número de extranjeros (venezolanos). Teniendo en cuenta lo mencionado en los documentos institucionales PEI se puede afirmar que gran parte de la población provienen de familias

monoparentales donde la madre es cabeza de hogar y se emplea generalmente en oficios varios, en las floras del sector y un gran número en el reciclaje. Mientras estas madres salen a trabajar, sus niños se quedan solos en casa o al cuidado esporádico de algún vecino.

También en los casos donde el núcleo familiar se encuentra conformado por padre y madre, frecuentemente la madre se queda en casa mientras el padre se emplea en el sector de la construcción, en ventas ambulantes o vigilancia. También se cuenta con un porcentaje de familias que viven del agro en terrenos cercanos a la institución.

Debido a lo antes mencionado la institución cuenta con una población flotante ya que estas familias buscando mejorar su calidad de vida ya sea por vivienda o por empleo se desplazan constantemente a municipios cercanos o a Bogotá.

No se sabe a ciencia cierta cuantas de las madres y padres de los estudiantes culminaron sus estudios de básica académica, pero en una rápida exploración a un grupo limitado de estudiantes en el año 2019 se encontró que de 43 familias solo un padre había cursado y terminado estudios técnicos y menos de la mitad había cursado y aprobado la media académica. Lo cual denota un bajo nivel académico en las familias; en consecuencia, de esto se evidencia un pobre acompañamiento a las labores escolares de los estudiantes.

Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.

Estas prácticas iniciales se encuentran enmarcadas en procesos intuitivos por parte de la docente, carecen de sustento teórico y únicamente se encuentran soportadas en declaraciones personales tales como. “los estudiantes deben aprender a leer y a comprender lo que leen”. Dichas

declaraciones se convierten en el eje conductor de las acciones en el aula y por ende muestran una práctica de enseñanza limitada a acciones de lectura y resolución de cuestionarios.

Las acciones educativas que se lleva a cabo en ese tiempo son acciones marcadas por modelos exógenos (Bordenave, 1976) cuyas dinámicas cargadas de normativas, consideraciones personales, antojos y caprichos dan como resultado contenidos irrelevantes y fragmentados, difícilmente vinculados a elementos curriculares, lo que conlleva a un bajo rendimiento académico y a la poca disposición por parte de los estudiantes frente a las dinámicas manejadas al interior del aula de clase.

Las acciones de planeación tenían lugar pocos minutos antes de comenzar las sesiones y consistían en revisar los libros de texto de la colección Semilla o algún texto de consulta y elegir un taller o una temática. Teniendo en cuenta que el objetivo central de la docente era que los estudiantes ejercitaran la comprensión e interpretación textual, gran parte de la planeación de la actividad consistía en elegir un texto cuyo contenido debía tener una lectura y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, el cual los estudiantes pudieran resolver.

En cuanto a las actividades

La rutina más recurrente era elegir un texto narrativo cuyo título resultara interesante, la docente leía en voz alta y a medida que iba leyendo esta pensaba las posibles preguntas y ejercicios que podía plantear con la lectura. Ya que dichas actividades no estaban planeadas de forma secuencial o pensadas como un insumo que sirviera para alcanzar alguna meta, solo eran tareas que comenzaban y terminaban en el tiempo estricto de la clase. Para la profesora era importante dentro de su planeación elaborar cuestionarios donde se vincularan preguntas cerradas que apuntaran al contenido general y específico del texto, preguntas abiertas donde se pudiera

expresar una opinión breve por parte del estudiante y elementos que dieran lugar a organizar información como líneas de tiempo, dibujos e historietas. La revisión de la actividad en el cuaderno era un elemento primordial en la planeación de la docente, por ello los tiempos para realizar la tarea eran estrictos, la corrección tenía algunos momentos definidos, el primero consistía en verificar si el estudiante había contestado en su totalidad el cuestionario, de no ser así no se revisaba el contenido, en el segundo se revisaba que las respuestas fueran cercanas a lo que expresaba el texto y que en las preguntas abiertas el estudiante de alguna forma evidenciara comprensiones sobre lo leído, en el tercer momento la docente centraba su atención en la ortografía y la redacción, de encontrar faltas en estas le pedía al estudiante realizar una plana de media página, la cual debía terminar antes de finalizar la clase para poder así obtener la firma aprobatoria de la docente en el cuaderno. Con esto se daba conclusión al ejercicio.

Finalizando la actividad se le daba un nombre relacionado con el título del texto leído o con la temática trabajada y se dejaba consignado con fecha en una cuadrícula que se encontraba en la pared del salón a la vista de todos.

En cuanto a la interacción

La interacción del docente con el estudiante comenzaba al leer el título del texto que narraría, se mencionaba el autor y la editorial, la docente les pedía a los estudiantes tomar nota de esto ya que frecuentemente vinculaba estas preguntas al cuestionario. Solicitaba a los estudiantes guardar silencio y escuchar atentamente la narración mientras las entonaciones precisas acompañaban el recorrido vigilante por las largas y ordenadas filas de pupitres. Terminada la narración del texto procedía a dictar el cuestionario, mencionando el orden estricto que este debía tener, ponía especial énfasis en tres instrucciones: Primero que la pregunta debía ser escrita con tinta negra. Segundo que se debía dejar el espacio exacto para la respuesta, por ello la docente mencionaba el

número de renglones que el estudiante debía dejar en blanco y le solicitaba responder con tinta roja. Tercero, los dibujos y tablas debían tener color.

Una vez terminado de dictar el cuestionario, y como era costumbre la docente exigía silencio, autonomía y no abandonar su puesto de trabajo. Los susurros eran velados por largos shhh que llamaban al silencio desde el escritorio de la docente y que fácilmente eran cambiados por fuertes “hacemos silencio por favor” cuando el murmullo se convertía en conversaciones enérgicas entre los estudiantes.

Las interacciones entre los estudiantes eran limitadas a ocasionales y pequeños grupos de trabajo, estos eran fuertemente monitoreados para determinar la “efectividad” de los mismo y si algún integrante interrumpía la pasividad del aula era dirigido inmediatamente a otro grupo.

En cuanto a las estrategias.

Las estrategias planteadas por la docente al interior del aula estaban enfocadas en una noción personal, la cual le confería a la comprensión de lectura y la producción textual el poder mejorar las pruebas saber y aprendamos. Objetivo que se había trazado la docente hacía dos años y que como ella misma lo menciona. “los resultados no han sido favorables ya que los estudiantes no tienen hábitos de lectura y las sesiones de clase se convierten en explicaciones sin trascendencia.”

La docente buscaba por medio de la repetición y la rutina fomentar en los estudiantes hábitos de lectura que llevaran a fortalecer las habilidades de comprender y redactar textos. Esto se convirtió en el eje central del aprendizaje que impartía y en una situación problema del aula en la cual quería trabajar. Hace referencia a esto en un ejercicio propuesto en la maestría. “Quiero mejorar la comprensión e interpretación textual y fomentar en los estudiantes la creación de textos atendiendo a situaciones específicas de comunicación... por eso le he apostado a la comprensión

lectora y a la producción textual como conceptos estructurantes de mi asignatura”. Y con estas afirmaciones se da inicio al proceso de investigación, que en sus inicios buscaba reafirmar la concepción de la docente que solo por medio de la comprensión y la producción textual podría mejorar el rendimiento académico.

Descripción metodología de la investigación

Esta investigación se encuentra inscrita en la investigación acción educativa, más concretamente se adhiere a la variante de investigación acción pedagógica que se remonta a las afirmaciones de Stenhouse y Elliot (1993; 1994) citado por (Restrepo, 2002) donde señala que dicha variante se centra en investigar la práctica pedagógica del docente, en particular, los “micro procesos de la clase”. Este tipo de investigación determina, evalúa y reflexiona, los problemas que subyacen de las prácticas de enseñanza cotidianas del docente y es el mismo Stenhouse (1981) citado por (Restrepo, 2002) quien propone al docente como investigador – observador y maestro, esto con el fin de alejarlo de las teorías externas que circulan dentro de las investigaciones institucionales y que muchas veces polarizan la mirada con que se realiza la investigación.

Se señala que acercar al docente a la reflexión de los procesos y acciones que se dan dentro de su práctica y el aula le brinda la posibilidad que sea el mismo maestro quien construya el saber pedagógico, cuyo fin no es otro que mejorar la enseñanza y las acciones que la componen.

Teniendo en cuenta que la Investigación Acción Educativa centra el foco de la investigación en problemas que subyacen y se evidencian en la práctica de enseñanza es el mismo docente quien observa, reflexiona y comunica los hallazgos, reconstruyendo mediante narrativas el fenómeno observado. Pensar el maestro como investigador amplía su labor profesional, el reconocer la

investigación como acción inherente de la profesión le brinda la posibilidad de pasar de ser un ejecutor de teorías académicas del conocimiento y la enseñanza realizadas por otros, a percibirse como sujeto idóneo para construir su saber pedagógico mediante la reflexión de su acción en el aula.

Es de esta forma que la Investigación Acción (IA) Pedagógica propone seguir las tres fases cíclicas como lo menciona Restrepo (2002)

Son tres fases que se repiten una y otra vez, vinculándose a las acciones propias de la práctica de enseñanza para buscar mejoras permanentes en esta.

- La reflexión sobre el problema.
- Planeación y ejecución de alternativas para mejorar la situación problema.
- Evaluación de resultados para emprender un nuevo ciclo.

La IA pedagogía plantea al docente como investigador, como observador y como maestro, lo cual necesariamente centra el foco de la investigación en los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase, reconociendo en estos fenómenos información relevante para la transformación de la práctica de enseñanza.

Por otro lado, el enfoque que maneja esta investigación es cualitativo ya que busca examinar los hechos y las acciones que se llevan a cabo durante el proceso de la práctica de enseñanza - aprendizaje, al igual que explorar, describir y relacionar dichas acciones para poder construir estrategias que den como resultado la transformación efectiva de la práctica de enseñanza. Este enfoque resulta provechoso para esta investigación ya que se puede detallar las situaciones y reconstruir la realidad, en palabras de Hernández Sampieri (2014) citando a Patton (2011) “define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas,

interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” Lo que le permite al docente investigador un gran espectro de observación y análisis ya que al describir y detallar las acciones que ocurren en su aula se le otorga la posibilidad de generar estrategias, posturas y cambios con sentido, que surgen de sus propias acciones, reflexiones y comprensiones sobre la realidad del aula. Lo que lo define como una investigación significativa.

Dado lo anterior y teniendo en cuenta que la docente investigadora requiere una estructura metodológica que le permita reconstruir el fenómeno para que este sea observado, analizado y reflexionado, encuentra en la Lesson Study la estructura que le brinda la posibilidad de planear, reconstruir, dialogar y reflexionar las acciones del aula. También presenta una buena opción al vincular el trabajo colaborativo como eje central de la reflexión. Siendo las instituciones educativas espacios sociales resulta conveniente generar relaciones interpersonales que puedan aportar al proceso de acción e investigación.

La Lesson Study no difiere de los planteamientos que presenta la IA pedagógica, ya que centra el foco en el aprendizaje de los estudiantes y en los procesos reflexivos que fortalecen la acción pedagógica. Propone al docente como diseñador e investigador, cuyo objeto de estudio son sus propias prácticas. El objetivo de la LS se centra en conocer, reflexionar y transformar de manera colaborativa las acciones de enseñanza aprendizaje, a partir de la implementación de cambios conscientes y significativos, sustentados en la información que arroja la misma práctica. El fin de la LS es la construcción de comunidades de aprendizaje que aporten al proceso de desarrollo profesional del docente, de esta forma abre la posibilidad de aprender de su experiencia y generar aportes pedagógicos. De esta forma la LS aporta una estructura, una herramienta la cual le permite al docente investigador en un primer momento enfocarse en el diseño de la planeación, implementación y evaluación y en un segundo momento observar, analizar, reflexionar y evaluar

dicho diseño, con esto el docente obtiene información significativa para repensar la práctica de enseñanza y generar hipótesis que se puedan validar en el siguiente ciclo.

Como lo menciona Pérez y Soto (2011) “la práctica para cambiar y la investigación para comprender mejor las prácticas”

Por lo anterior la docente utilizará la Lesson Study como estructura metodológica ya que plantea un proceso organizado de diseño, observación, análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza de forma colaborativa, cuyo fin esencial no solo es el aprendizaje de los estudiantes, también la mejora del conocimiento del docente. Tanto así que Pérez y Soto (2011) afirman que “las Lesson Study son un sistema de aprendizaje de los docentes” y que no solo apunta a transformar las prácticas de enseñanza, sino que ayuda al docente a comprender mejor sus prácticas dentro del fenómeno, las relaciones y los contextos en el que estas se dan.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación plantea como objetivo general:

¿Cómo se cualifica las prácticas de enseñanza al vincular la Lesson Study en los procesos de aula? Y con ello los siguientes objetivos específicos:

- Reconstruir las prácticas de enseñanza de la docente buscando reconocer los cambios que transformaron la práctica de enseñanza.
- Evidenciar cómo vincular elementos teóricos a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza determina un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reconocer el aula como centro de investigación en el cual el docente como investigador experimenta, genera hipótesis, analiza resultados y propone mejoras.

Estructura

Al igual que Stone, 1999 este trabajo desarrolla la idea que para enseñar a comprender antes hay que aprender a enseñar. Y ese proceso no se encuentra alejado del marco mismo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Si pensamos como (Schunk, 2012) que “Aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas”. Resulta natural que la narración de las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la docente se encuentre enmarcada en su proceso de aprendizaje y con ello en los desempeños de comprensión propuestos por el marco de la EpC.

“El marco conceptual de la EpC afirma que la comprensión de los docentes podía tanto desarrollarse como demostrarse comprometiéndolos y apoyándolos en este tipo de desempeños”. (Stone, 1999). Por otro lado, y dándole apoyo a este proceso, la observación, el análisis y reflexión de los cambios se dan colaborativamente bajo la metodología de investigación de la Lesson Study que le brinda al docente información y le propone conocer su práctica, aportándole sustento a las acciones que constituyen su práctica de enseñanza y a las transformaciones que esta requiera para mejorar los procesos educativos.

La narración y análisis de estos ciclos se realizará teniendo en cuenta los contextos de aprendizaje desde (Ortiz Carrión, 2010) la cual señala que al analizar el contexto se hacen evidentes los procesos que se dan dentro del aula y que dichos procesos se hacen observables desde tres dimensiones: la estructura de las actividades, la interacción de los participantes, derivado de las actividades propuestas y las estrategias que diseña el docente para darle significado al contenido temático.

Teniendo en cuenta que el objetivo central de esta investigación, es reconocer y evidenciar las transformaciones de la práctica de enseñanza de la docente al realizar observación y análisis profundo de sus procesos áulicos, resulta pertinente pensar en los postulados de Ortiz Carrión para brindar estructura y ubicar el foco a la hora de recabar y triangular la información.

Por último, el análisis y la reflexión de la pertinencia de la estrategia propuesta por la docente se realizará desde la observación de los elementos que constituyen una estrategia didáctica, como lo son: el propósito – los fundamentos teóricos – el contexto – las acciones y la evaluación.

Figura 1

Estructura de la narración y análisis de los ciclos.



Nota. Diseño propio.

Prácticas de enseñanza en el desempeño de exploración.

Teniendo en cuenta que, según los planteamientos de Stone, 1999 en este desempeño se evidencian los conocimientos previos, se hacen visibles las comprensiones que se tiene sobre el tema y se desarrolla el interés por lo que se va a trabajar. En este aparte veremos cómo la docente haciendo uso de su experiencia y de la relación que tenía con su saber hasta ese momento se vincula en el proceso de transformar y profesionalizar sus prácticas de enseñanza. Este desempeño se encuentra compuesto por dos ciclos de reflexión, el primer ciclo donde la docente desde sus presaberes realiza un ejercicio de planeación, implementación, evaluación y reflexión colaborativa. Y el segundo ciclo con la ayuda de la vinculación de algunas fases de la Lesson Study (LS) y otros conceptos estructurantes de la maestría como la enseñabilidad que desde (Arias, 2002) la podemos concebir como ese atributo particular de cada ciencia, que le otorga unas características únicas para pensarla, comunicarla y enseñarla. La docente estimula el interés por la observación, la investigación y la reflexión de sus propias prácticas en el aula y propone cambios a partir de dichas reflexiones.

Primer ciclo, desempeño de exploración.

Planeación.

En esta fase de exploración, la docente y su par investigadora tienen un primer acercamiento a la planeación colaborativa, a la matriz de evaluación de la práctica de enseñanza propuesta en el seminario de investigación y algunas fases de la Lesson Study.

Este primer ejercicio se desarrolla en la sesión del Seminario de Investigación, cuyo tópico mencionaba, Lesson Study: Investigación y Transformación Colaborativa de las Prácticas de

Enseñanza. En dicha sesión se exploraron las fases, características y elementos que componen la LS, cumpliendo así con la meta de comprensión que proponía: “el estudiante – profesor comprendería la forma de apropiar preliminarmente la Lesson Study al desarrollo de sus prácticas de Enseñanza”. (Maturana, 2019).

Para este ejercicio, el docente del seminario indica que en parejas se debe preparar la planeación de la práctica de enseñanza teniendo en cuenta algunos elementos estudiados de la LS y haciendo uso de una matriz que este propone para realizar el ejercicio reflexivo de la lección. (observar y analizar la planeación, la implementación, la evaluación y reflexionar al respecto).

Figura 2

Matriz inicial de reflexión.

ACTIVIDAD	FASE DE PLANEACIÓN			FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS A RECOLECTAR	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
	Describir en detalle la actividad ejecutada.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describir detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado con la implementación de cada actividad junto con las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad para el desarrollo de la siguiente sesión si es necesario.

Nota. Extraído de la matriz original propuesta en el Seminario de Investigación.

Esta primera matriz estaba compuesta por tres casillas para especificar la planeación, sus propósitos y evidencias. De esta forma proponía realizar la descripción detallada de la actividad, definir cuál sería su propósito y de qué manera se recolectarían las evidencias que servirían para el posterior análisis.

Figura 3

Fases de planeación matriz inicial de reflexión.

FASE DE PLANEACIÓN			
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS A RECOLECTAR
	<i>Describir en detalle la actividad ejecutada.</i>	<i>Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.</i>	<i>Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones</i>

Nota. Extraído de la matriz original propuesta en el Seminario de Investigación.

También proponía dos casillas para narrar detalladamente la implementación y las evidencias recolectadas. Aquí propone que se narre cómo se dio la implementación y se detalle lo ocurrido durante la realización de la actividad, en la última casilla se pide insertar evidencia que a juicio del docente resulte relevante para la comprensión y el análisis de la actividad.

Figura 4

Fases de implementación matriz inicial de reflexión.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS
<i>Describir detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas.</i>	<i>Inserte las evidencias más relevantes.</i>

Nota. Extraído de la matriz original propuesta en el Seminario de Investigación.

La matriz termina con una casilla en la cual se pide describir la evaluación propuesta para cada actividad y dos casillas para generar reflexión acerca del trabajo realizado, una de ellas propone generar reflexiones argumentadas sobre cada una de las actividades propuestas en la planeación y su desarrollo y la otra propone tener en cuenta la reflexión anterior para proyectar acciones futuras.

Figura 5

Fases de evaluación y reflexión de la matriz inicial de reflexión.

FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado con la implementación de cada actividad junto con las evidencias recolectadas.</i>	<i>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</i>	<i>Proponer acciones de mejora en la actividad para el desarrollo de la siguiente sesión si es necesario.</i>

Nota. Extraído de la matriz original propuesta en el Seminario de Investigación.

Siguiendo el ejercicio propuesto en el seminario, la docente realiza por primera vez una planeación colaborativa, acción que a lo largo de su proceso de aprendizaje se convierte en una acción habitual y necesaria para realimentar los procesos.

Las docentes investigadoras dialogan sobre un posible foco, con ayuda del docente del Seminario descubrieron que el foco hace referencia a una problemática de investigación en el aula, por eso el docente del Seminario motiva a las docentes a pensar en “un contenido difícil” de enseñar... problemas persistentes... de interés para el grupo” (Perez Gomez y Soto Gomez, 2011) y complementa esta invitación con un ejemplo de foco referente a las competencias del lenguaje.

Figura 6

Ejemplo de foco, Seminario de investigación.



Nota. Tomado de diapositivas seminario de investigación.

Haciendo uso de la figura 6 el docente del Seminario propone analizar en cuál de las competencias propuestas puede haber dificultad dentro del aula particular, siendo esta el área en la cual las docentes investigadoras se desempeñan, les pareció sencillo evaluar una a una las competencias nombradas en la diapositiva y pensar qué tipo de problemáticas pudieran tener en el aula. Así es que la docente investigadora reconoce y comparte con su par, una situación que ella identificaba como problema; sus estudiantes les cuesta redactar textos y reconocer su estructura. Por ello plantea como foco la producción textual y comienza a elaborar la planeación.

Dicha planeación consta de nueve actividades las cuales fueron pensadas por la docente investigadora con el fin de obtener como resultado un texto narrativo que cumpliera con las

características propias de estos y se encontrara bien estructurado. La docente investigadora llena una a una las casillas de la matriz con las actividades que ideó para sus estudiantes, estas actividades fueron pensadas desde su experiencia e intuitivamente supone que a través de estas puede empezar a fortalecer los procesos y lograr resolver su problemática.

La docente y su par investigadora no comparten a profundidad las actividades que van a realizar, no dialogan sobre los propósitos de las actividades o del objetivo de la clase, tampoco se interrogan sobre las evidencias más allá de acordar realizar la grabación de la clase para compartirla y esto por sugerencia del docente del Seminario. Los propósitos de cada actividad fueron señalados desde la suposición e intuición, con ello la docente asume que las evidencias a recolectar tienen que ver con lo logrado por los estudiantes. En esta etapa de exploración la docente aún no había apropiado el objeto de investigación y centraba su atención en lo realizado por el estudiante, por ello las evidencias planea aportar a la rejilla son los mejores textos obtenidos durante su sesión de clase.

Figura 7

Formato evaluación colaborativa, Seminario Investigación.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
PLANEACIÓN	1				
	2				
	3				
INTERVENCIÓN	1				
	2				
	3				
	4				
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	1				
	2				
	3				
	4				

Nota. Extraído del formato original propuesto en el Seminario de Investigación.

Para ese momento, la docente visualiza que la LS propone un ejercicio colaborativo de diseñar, implementar, observar y analizar críticamente la práctica de enseñanza, buscando comprender lo que ocurre dentro del aula y el efecto que esto tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Maturana, 2019). Lo cual la lleva a ser consciente que alguien externo estará observando en detalle de lo que ocurre dentro de su aula, para la docente esto presenta un gran reto ya que para ese momento el aula de clase es concebida como un espacio íntimo, donde no entran críticas o señalamientos, al ser este un espacio propio, construido con lo que prefiere y la hace sentir cómoda.

La docente pudo sobrellevar esta situación recordando las reflexiones surgidas en el Seminario de Investigación cuando realizaban la rutina de pensamiento Veo – Pienso – Me pregunto, la cual mostraban a una docente en su aula y múltiples personas viéndola.



Tomado de diapositivas sesión seminario de investigación.

Después de pasar por múltiples hipótesis, que en su gran mayoría proponían a los observadores como coordinadores, jefes o auditores. Se plantea el concepto de aula abierta, en donde se

comparten propósitos, metas y se plantean fines en común en pro del aprendizaje de los estudiantes. El comprender que la LS propone un ejercicio de observación e investigación del fenómeno, más que un proceso de inspección y verificación le permite a la docente abrir su aula al par investigador, esto lo refuerza con un postulado trabajado en el seminario de enseñabilidad, el cual plantea que las prácticas de enseñanza son un fenómeno que puede ser observado, analizado y reflexionado (Alba, 2019). De esta manera la docente encuentra el sentido de observar de manera conjunta sus prácticas de enseñanza y escuchar los aportes que de este ejercicio pueden surgir.

Implementación.

Las acciones de implementación en esta fase de exploración fueron las primeras en presentar cambios, ya que la docente investigadora encontró en las dinámicas de las sesiones de la Maestría, herramientas que fácilmente podían adaptarse para llevar a sus estudiantes. La docente intenta emular en su aula actividades y dinámicas generadas en las sesiones de la maestría al encontrar en estas, elementos potentes para la comprensión.

En cuanto a las actividades.

Las actividades propuestas dentro de los seminarios de la Maestría despiertan en la docente la curiosidad, porque promovían dentro del aula interacciones diferentes que a su juicio apoyaban las comprensiones y ponían al estudiante en un rol activo, es así que poco a poco la docente fue llevando a su aula actividades como las rutinas de pensamiento, dichas rutinas se encuentran diseñadas para promover el pensamiento en los estudiantes, el cual se hace visible por medio de las acciones que estas proponen y le aportan al docente información sobre el proceso Church et al. (2014). Específicamente la rutina de pensamiento 3,2,1 busca traer los saberes previos de los

estudiantes o recordar lo trabajado, proponiéndoles escribir tres comprensiones respecto al tema, dos preguntas que les surgen al respecto y un símil, una comparación con algo que el estudiante encuentre similar. Aunque la docente investigadora no la vinculaba dentro de la planeación, si se convirtió en una herramienta habitual que la docente usaba para conectar a los estudiantes con el tema que iba a tratar durante la clase. La docente desconocía la finalidad de dicha rutina, es por lo que la utilizaba como herramienta de interacción o “enganche” con los estudiantes, para que estos pudieran comentar y proponer. Su uso en esta etapa se destinó para promover la participación y hacer visible lo que el estudiante pensaba. En esta etapa también la docente comprendió que era importante hacerle saber a los estudiantes los objetivos propuestos para cada sesión de clase y qué esperaba que ellos logran. De esta forma la docente intentaba cambiar la estructura y los hábitos dentro de su clase. Su objetivo era transformarla en algo más parecido a lo que ocurría dentro de los seminarios propuestos en la maestría.

Dichas actividades en su gran mayoría enfocadas desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) abrían el camino a pensar en la posibilidad de generar actividades que brindaran la posibilidad al estudiante de hacer visible su pensamiento, y hacerse partícipe en la construcción del conocimiento. Aunque la docente en esta etapa aún no conoce el marco de la EpC, sí reconoce en dichas dinámicas elementos significativos. El primero de ellos era el rol que dentro del aula tenía el estudiante durante las sesiones de los seminarios, ese papel activo, propositivo que lo vinculaba directamente con el proceso de aprendizaje llamó la atención de la docente e intuitivamente empieza a idear y proponer actividades diferentes dentro del salón de clases, actividades que permitieran la participación, el diálogo y la interacción de los estudiantes y con los estudiantes, en esta etapa la docente aún no cuenta con la suficiencia teórica y la

comprensión para planear desempeños por ello proponer múltiples actividades muchas de ellas fraccionadas, intentando motivar la participación de los estudiantes.

Con lo anterior la docente implementa la primera planeación en la cual incorpora elementos que antes no eran significativos en su clase, como la participación, la retroalimentación entre pares y compartir los trabajos finalizados con los compañeros, reflejando con esto las experiencias extraídas de los seminarios.

Si bien la docente en principio se encontraba satisfecha con la planeación y confiada en la implementación, la idea de traer una cámara a su espacio personal generó en ella inquietudes respecto a los comentarios sobre su trabajo, por ello realizó con antelación algunas de las actividades con los estudiantes y luego realizó la grabación de la implementación cambiando ese día el texto que narraba y algunas de las imágenes que proponía para realizar el texto.

Actividad 1.

La docente comienza la clase hablando del libro que va a leer, recuerda que este es el libro que se ha venido trabajando durante la semana y les repite insistentemente el título, también menciona el título del cuento, la editorial y el año en que se publicó el texto, le solicita a los estudiantes que tomen nota de esta información y sin más preámbulo comienza la narración del cuento mientras algunos estudiantes siguen con la mirada el andar de la docente frente del tablero, otros susurran y otros pocos toman nota.

Actividad 2

La docente termina la narración y les pregunta a sus estudiantes ¿qué les pareció el texto? ¿Cuál es el posible tema del cuento? Y si comprendieron lo que había narrado. Los estudiantes responden que no, y sugieren que debería leer nuevamente. La docente comienza la lectura esta

vez haciéndola más pausada, nuevamente la docente genera preguntas respecto a la lectura y los estudiantes divagan en las respuestas, es por esto que propone una lectura compartida, esto quiere decir que algunos estudiantes se ponían de pie e iban realizando la lectura del libro, este rotaba de mano en mano y las múltiples voces lo leyeron una vez más.

La docente reconoce que la actividad no está saliendo como ella espera y se encuentra con que al parecer realizar la actividad antes de la grabación no resultó ser una buena idea, ya que el cambio del texto afectó la comprensión del objetivo de la clase.

Los estudiantes centraron toda su atención en poder comprender el texto y dejaron de percibirlo como un ejemplo el cual les proponía un inicio detallado, un nudo donde se expone la problemática y un desenlace que plantea la solución de la problemática.

La docente investigadora percibe lo que está ocurriendo en la implementación y teniendo en cuenta que se encuentra explorando, probando y reconociendo lo que es una planeación estructurada, decide vincular una nueva actividad, apoyando esta decisión en las comprensiones alcanzadas en el Seminario de Enseñabilidad en el cual se señalaba que las características de la práctica de enseñanza son: **singulares, complejas y dinámicas**. Singulares, porque se encuentran permeadas por las concepciones y creencias del docente, complejas porque intervienen muchos elementos y todos ellos deben tenerse en cuenta a la hora de pensar en ella, y dinámicas porque no es posible realizar la misma práctica de enseñanza dos veces, debido a estas particularidades resulta válido realizar cambios a la planeación en pro de retomar el objetivo, en este caso al cambiar el texto, cambió totalmente la dinámica de la clase y planteó un reto diferente tanto para la docente como para los estudiantes. Es por lo que la docente investigadora modificó la planeación al reconocer ya que los estudiantes no están comprendiendo el texto y es

esto lo que ha ocasionado que no se cumpla el objetivo de la actividad que es reconocer en este texto la estructura y características del texto narrativo.

Actividad 3, surgida a partir de la implementación.

La docente escribe en el tablero palabras extraídas del cuento cuyo significado puede estar dificultando la comprensión, palabras como: bullicio – explanada – contorno – desmaterializar, fueron escritas en el tablero y antes de terminar la lectura vuelve al libro hace una pausa y le indica a los estudiantes que tomen nota de las palabras que no comprenden, culmina la narración rápidamente y de inmediato con el ánimo de no perder la atención de los estudiantes, saca del armario diccionarios y le pide a los estudiantes que busquen las palabras que se encuentran en el tablero y las que ellos no hayan comprendido. Por algunos minutos los estudiantes consultan y leen los conceptos mientras la docente los ratifica explicando su significado. También se propusieron otras palabras que quedan consignadas en el tablero y fueron consultadas. Con la finalización de esta actividad la docente retoma el curso de la planeación y las siguientes actividades propuestas parecen encajar mejor con lo propuesto.

Les pide a los estudiantes que indiquen el tema central del texto, también que narren brevemente lo que ocurre en el inicio del cuento, en el nudo y en el desenlace; los estudiantes tímidamente manifiestan que se sienten incómodos con la grabación y la docente los alienta a participar, proponiendo la grabación como algo natural y les pide que olviden que intenten olvidar esta situación. Algunos estudiantes participaron comentando la estructura del cuento y sus aportes motivaron los aportes de sus compañeros lo que dinamizó la actividad.

La docente refuerza escribiendo en el tablero la estructura del texto narrativo y les indica qué elementos se deben tener en cuenta en cada aparte de la estructura.

Actividad 4

La docente dispone algunas fichas con imágenes en el tablero y los estudiantes preguntan si es la misma actividad que habían realizado en clase anterior, la docente les indica que sí y rápidamente continúa con la instrucción. Les propone realizar una adaptación de la rutina de pensamiento veo pienso y me pregunto, en la cual solo describen lo que ven y comparten lo que piensan, no se generan preguntas ya que la intención de este ejercicio es motivar por medio de la imagen la redacción del texto.

En este ejercicio los estudiantes intervienen y describen con muy buena actitud las imágenes, a la hora de compartir lo que pensaban sobre la imagen surge al igual que la primera vez que se realizó la actividad comentarios ingeniosos y jocosos que entre risas motivaron a todos los estudiantes a ser partícipes de la exploración.

Actividad 5

La docente les propone a los estudiantes tomar una de las imágenes y construir su texto narrativo alrededor de esta, los invita a utilizar una o más imágenes y nuevamente les brinda indicaciones precisas sobre la estructura del texto y la extensión comunicativa. Al no especificar qué tipo de texto narrativo se va a realizar surgieron muchas preguntas al respecto, los estudiantes preguntaban si debían hacer un cuento y la docente respondía que podía ser cualquier tipo de historia, esto con la intención de no limitar la creatividad del estudiante.

En la retroalimentación realizada por el par investigador este fue uno de los puntos que se abordó, ya que se hizo evidente que había existido un vacío en la planeación y en los conceptos durante la implementación. Son múltiples los tipos de textos que se pueden vincular al género narrativo y esto dificultó la comprensión de la instrucción. De esta forma lo menciona el par investigador.

“Se debe prestar atención al manejo de conceptos teóricos cuando surgen preguntas de los estudiantes, ser específica en la instrucción y tener claro el resultado que esperas obtener”.

Pasados unos minutos la docente les pide a los estudiantes que compartan con sus compañeros los posibles títulos de sus textos y en la intervención de una estudiante esta le solicita a la docente que recuerde un ejercicio realizado en la clase anterior, donde la docente les proponía algunos enunciados para iniciar los textos, es por lo que la docente escribe en el tablero teniendo en cuenta las sugerencias de los estudiantes, algunas apartes con las cuales podría comenzar el texto. (Erase una vez, un día como hoy, hace algún tiempo etc.) Luego pasa por las mesas de trabajo revisando el desarrollo del texto y escuchando las inquietudes de los estudiantes.

Esta actividad también fue discutida con el par investigador analizando qué tipo de aporte presentaba este ejercicio, o si por el contrario se convertía en una limitante para el estudiante, para la docente investigadora esto solo presenta un aporte en la estructura del texto, en contraposición el par investigador no lo encuentra como un aporte significativo para el cumplimiento de la meta.

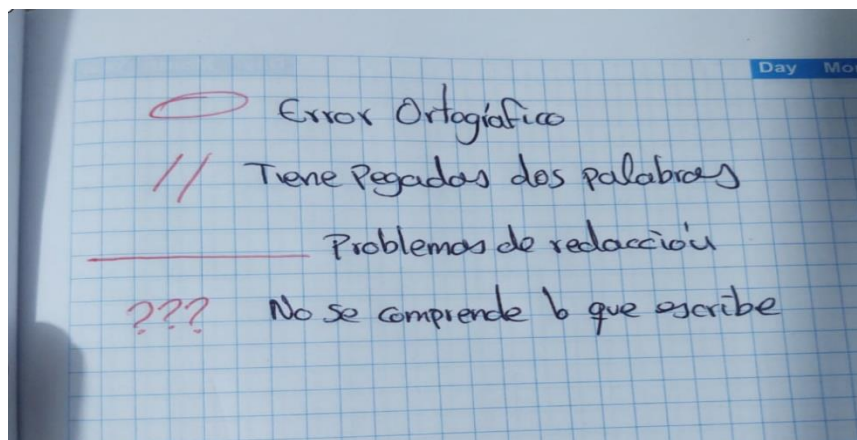
Actividad 6

Pasado un tiempo la docente pregunta cómo va el proceso de escritura y les indica a los estudiantes que compartan su texto con el compañero que se encuentra al lado para que realicen una retroalimentación colaborativa. Es la primera vez que los estudiantes van a realizar este tipo

de actividad y la docente nota mucha inquietud en los estudiantes, por eso les sugiere en el tablero una tabla con símbolos para señalar las fallas que puede llegar a tener su compañero. Una herramienta similar había compartido un maestrante en una conferencia donde socializaba su documento final de trabajo de grado y a la docente le pareció oportuno poder vincular esta herramienta para generar confianza en sus estudiantes y también facilitar las correcciones del texto. Dicha herramienta ocasionó que los estudiantes se centraran únicamente en elementos gramaticales, no brindaba la oportunidad de entregar una retroalimentación más personal y no contemplaba realizar una valoración positiva frente al trabajo del compañero.

Figura 8

Tabla con símbolos para señalar las fallas.



Apartes tomados del diario de investigación.

Actividad 7

La docente les pide a los estudiantes que una vez hayan realizado y obtenido la corrección, lean sus textos en voz alta a la clase, de esta forma algunos estudiantes se pusieron de pie y narraron sus historias sin que muchos de sus compañeros prestaran atención. Ya que no es habitual para ellos realizar este tipo de actividades y la docente no propició el espacio adecuado para tal fin.

En cuanto a la interacción

La docente señala que el objetivo que tenía la lectura del cuento era que entre los estudiantes se generara un diálogo frente a lo particular del texto, sus diferencias con otros textos trabajados y motivara la creación de un texto narrativo diferente. Pero si tenemos en cuenta lo mencionado por Molina, 1997. citado por (Ortiz Carrión, 2010) “La estructura de la actividad delimita o promueve la interacción social, es decir la estructura de la actividad organiza la interacción social de los participantes”. Se hace evidente que la estructura de la actividad no estaba acorde con el objetivo planteado, ya que esta proponía una actividad autónoma donde el estudiante debía redactar un texto narrativo teniendo en cuenta algunos lineamientos dados por la docente. Este tipo de actividades propone acciones solitarias, lo que resulta contradictorio cuando se piensa en la función que esperaba la docente que tuviera la actividad.

La docente, en busca de promover el diálogo, realiza preguntas a los estudiantes a las cuales estos responden brevemente, ya que este tipo de actividades heteroestructurantes (Not, 1994) proponen a un docente cuya acción está enfocada en el objeto de conocimiento y en poder transmitir eficientemente dicho conocimiento al otro. Lo que difícilmente procura un diálogo entre el docente y el estudiante ya que no hay conocimiento que construir, este se encuentra dado del profesor al estudiante. Lo que evidencia que, si bien la docente empezaba a concebir su rol dentro

del aula de una forma diferente, aún no contaba con los conocimientos necesarios para generar acciones eficaces que promovieran en sus estudiantes un rol dinámico y propositivo.

Al contrario, en la actividad donde la docente plantea que los estudiantes vean unas imágenes para motivar la creación del texto, la estructura de la actividad plantea un desarrollo en compañía, donde se hacía importante escuchar la propuesta del otro y su intervención, lo que generó un diálogo entre los estudiantes, los comentarios fluyeron de forma natural y las opiniones a favor o en contra fortalecieron el acercamiento y la apropiación de la imagen, propiciando la motivación para escribir sobre esta.

En cuanto a la actividad de corrección del texto del compañero, cuya función y estructura se pensaría planteada como una actividad en compañía o colaborativa, que promoviera la interacción y el diálogo entre dos estudiantes, no resultó eficaz, debido a la forma en que la docente limitó la interacción, no solo con la actividad misma, sino con el compañero. Al proponer como herramienta de retroalimentación, un listado con símbolos que más que propiciar la retroalimentación o la construcción de un diálogo alrededor de los textos elaborados, marcaba el error del otro, dicha herramienta se convirtió en una lista de chequeo, y lo que dentro de la planeación se pensó como un espacio de retroalimentación entre pares, resultó desvaneciéndose dentro de un ejercicio de “corrección” que anuló el propósito de la actividad convirtiéndola en una acción más dentro de la clase.

En cuanto a la estrategia.

Con respecto a la estrategia, ésta la pensaremos como el conjunto de acciones que nos acercan a un determinado fin. Fortaleceremos dicho enunciado con las palabras de Anijovich, R., Mora, S., y Luchetti, E. (2009). Que las señalan como:

...conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

De esta forma podemos analizar la estrategia que propone la docente desde las actividades que componen dicha estrategia y el propósito que se trazaba en esta planeación.

La docente desde sus inicios concibió y desarrolló su práctica de enseñanza desde el método heteroestructurante, donde citando a (Not, 1994) el docente ejerce una acción sobre el estudiante. Y con ello la docente fue desarrollando a lo largo de su experiencia en las aulas, la concepción que el ejemplo resulta el mejor instrumento para formar al estudiante. Por supuesto esta estrategia se encontraba pensada desde allí. La lectura de un texto a manera de ejemplificación para la construcción de uno nuevo, pero con características similares.

Lo anterior lo complementará con una explicación de tablero, en la cual señalará la estructura textual de los textos narrativos, seguido de una corrección en binas guiada por ella, mediante un formato y finalizará con una corrección del trabajo terminado por parte de la docente.

Propósito: Aunque en la planeación establece como objetivo para la sesión de clase la creación de un texto narrativo con estructura textual definida, la finalidad de este proceso se diluye en la generalidad del objetivo. Las actividades fueron pensadas sin un propósito claro por ello se

muestran como actividades inconexas, así como la planeación tuvo cambio debido a cómo se generaron las acciones dentro del aula.

Actividad 1.

Se propone la lectura de un texto del libro trabajado durante la semana llamado Por Favor Sea Breve. Este texto lleva por título EL GLOBO.

Actividad 2

Se genera ambiente de diálogo respecto a la lectura, teniendo en cuenta los elementos propios de las narraciones, su estructura, personajes y cronología entre otros. Durante este proceso se despejan dudas en torno al texto y a conceptos teóricos relacionados con el género narrativo.

Actividad 3

La docente usa como recurso el diccionario para que los estudiantes puedan comprender algunos de los conceptos que no estaban claros para ellos y así se diera una mejor comprensión del texto.

Actividad 4

Se disponen en el tablero cinco fichas con imágenes reales. Una niña dormida en el pasto con un mapa al lado, un camello en el desierto, un pájaro colorido, un iceberg y una niña en un salón de clases. Estas imágenes se eligieron intentando generar el diálogo y el análisis a profundidad de la imagen por parte de los estudiantes también, llevándolos a escenarios cotidianos donde pudieran generar ideas y motivación para la redacción del texto.

Los estudiantes comunican lo que ven y lo que piensan.

Actividad 5

Se plantea que para realizar el texto narrativo el estudiante debe elegir una de las imágenes propuestas en el tablero y realizar una descripción detallada de la misma. Esta le servirá como insumo para el texto narrativo.

Actividad 6

Los estudiantes deberán redactar una historia a manera de cuento que tenga un inicio una trama y desenlace, delimitado por párrafos y es en este momento que se despejan dudas sobre redacción, ortografía y gramática.

Actividad 7

De las nueve actividades propuestas para esta estrategia se realizaron siete, vinculando la que no se encontraba en la planeación, pero se realizó para intentar alcanzar el objetivo trazado. Las correcciones individuales, las correcciones con el compañero y las del docente se sintetizaron en un solo momento, donde en parejas los estudiantes leyeron sus textos y utilizando la herramienta de corrección diseñada por la docente, se realizó corrección ortográfica y gramatical. La docente acompañó en esta actividad a los estudiantes en las mesas de trabajo por algunos minutos dándoles las respectivas orientaciones.

Análisis y reflexión de la estrategia.

En este punto cabe recordar, que en esta etapa la docente se encuentra en la fase inicial de su proceso de aprendizaje, en el desempeño de exploración donde prima su experiencia, la cual conjuga con la imitación de algunas actividades que los docentes han propuesto en las sesiones de los Seminarios y que a su juicio representan actividades potentes para la comprensión.

Al acercarnos al análisis del ejercicio de planeación propuesto por la docente, vemos que es una planeación bastante general, ya que no se hacen específicos los propósitos de las actividades y estas están someramente enunciadas en la rejilla, lo cual no permite precisar si las actividades se encuentran acorde con el fin previsto. Esto se hace más evidente en el momento de la implementación, cuando los estudiantes preguntan a la docente si debían redactar un cuento, y ella responde que deben redactar un texto narrativo. En la planeación la docente menciona que el objetivo central de la sesión de clase es que los estudiantes redacten un texto narrativo, pero no se especifica qué texto espera que los estudiantes logren redactar. Al no ser específica la planeación y la implementación es difícil saber si la estrategia planteada por la docente para esta sesión de clase resultó efectiva para el aprendizaje de los estudiantes, le ayudó a la visibilización de los saberes adquiridos y si el objetivo propuesto por la docente fue alcanzado. Por otro lado, la evaluación siendo esta una acción constitutiva de la práctica de enseñanza resulta un elemento relevante a la hora de planear e implementar una clase, porque tal como lo menciona (Schunk, 2012) “no observamos el aprendizaje de forma directa, sino a través de productos y resultados, el aprendizaje se evalúa con base a lo que la gente dice, escribe y realiza”. Pero en esta etapa de desarrollo de aprendizajes la docente aún no contaba con las comprensiones necesarias para vincular de forma consiente en su planeación un espacio para visibilizar el pensamiento de los estudiantes y sus comprensiones, por ello no se dio dentro de la implementación un espacio de

evaluación que le brindara la información necesaria para determinar qué tan efectiva había resultado la estrategia propuesta.

Y es que, para esta primera planeación, la docente apelando a lo que comúnmente hacía, reúne o agrupa una serie de actividades conectadas levemente por un hilo temático; para ese momento ella consideraba que eso correspondía a una planeación. Lo anterior ocurre porque la docente aún no contaba con los elementos conceptuales necesarios para pensar y desarrollar una planeación profesional o una estrategia que contribuyera a un mejor acercamiento del estudiante con el objeto de estudio y así desarrollar comprensiones significativas, tampoco tenía claro que sus acciones dentro del aula determinan las interacciones que se generan entre los estudiantes y el objeto de estudio y aportan información sobre el proceso, lo cual le proporciona herramientas que le permiten tomar decisiones en una nueva planeación e implementación. Siendo esto lo que propone el estudio e investigación de las propias prácticas, desde la Lesson Study.

A causa de lo anterior la docente no tiene en cuenta una secuencia en las actividades, no propone un espacio de evaluación de los aprendizajes y la planeación e implementación no cuentan con un objetivo definido.

No podemos considerar que en la planeación de la docente exista una estrategia de enseñanza definida, ya que no se hace evidente o se puede rastrear desde las actividades propuestas, una secuencia en las actividades, un propósito claramente definido, fundamentos teóricos que sustenten el actuar de la docente o evidencias que sugieran que la docente tuvo en cuenta el contexto y las realidades en que se desarrollan sus estudiantes. Elementos constitutivos de una estrategia de enseñanza. (Morales, 2020)

Evaluación.

Para este ciclo la evaluación se dio de manera habitual para la docente, sus acciones de evaluación se ubicaban al final de la actividad o del desarrollo de lo planeado, y tenía en cuenta únicamente el insumo resultante del trabajo, para la docente en esta fase, la evaluación aún era una medición final que daba cuenta si el estudiante aprendió o no, es decir si realizaba una buena evaluación demostraba que había aprendido, si por el contrario no lograba realizar una buena evaluación se asumía que el estudiante no había aprendido lo estudiado.

Aún dentro de los seminarios no se había abordado la evaluación como una herramienta que brinda información sobre el proceso, por ello y como se hace evidente en esta planeación la evaluación no se encuentra en un espacio destacado, de hecho, se limita a la mención y la corrección de la ortografía, la gramática y la redacción.

¿Qué esperaba en la implementación?

¿Qué encontró en la implementación?

¿Qué aprendió de la implementación?

<i>General</i>	Que los estudiantes crearan un cuento.	Que no tenía claro en la planeación y la implementación qué tipo de texto narrativo esperaba que los estudiantes realizaran.	<ul style="list-style-type: none">• La planeación también es un ejercicio de consulta y preparación del tema.• Delimitar y especificar el objetivo para brindar la instrucción buscando el cumplimiento de este.
<i>Las actividades</i>	<ul style="list-style-type: none">• Que el texto elegido como ejemplo motivara la creación de una historia diferente a los cuentos tradicionalmente trabajados.• Que las imágenes propuestas motivaran y focalizaran la creación del cuento.	<ul style="list-style-type: none">* El texto presentaba una historia poco habitual lo que ocasionó que los estudiantes no se conectaran con este, también desconocían muchas palabras del vocabulario utilizado y no comprendieron fácilmente la historia que narraba el cuento.* Las imágenes fueron un gran insumo para focalizar y motivar la creación del cuento.	Se deben proponer actividades que se enfoquen en los saberes previos de los estudiantes para después motivar la vinculación con una nueva temática.
<i>La interacción</i>	<ul style="list-style-type: none">• Un diálogo activo frente a lo que narraba el cuento.• Que los estudiantes reconocieran y comentaran las diferencias entre el cuento propuesto y los trabajados regularmente.	<ul style="list-style-type: none">* No se generó un diálogo porque no se comprendió realmente la historia del cuento.* Intervenciones puntuales respondiendo a preguntas específicas	<ul style="list-style-type: none">* Plantear actividades más cercanas al contexto e intereses de los estudiantes.* Para generar interacciones significativas se debe partir de situaciones

Las estrategias

<p>* Que dialogaran y comentaran con sus compañeros lo que pensaban de las imágenes.</p> <p>* Que los estudiantes pudieran realizar un ejercicio de retroalimentación colaborativa.</p>	<p>presentadas por el docente.</p> <p>*Que los estudiantes en la retroalimentación colaborativa se centraron mayormente en los errores de ortografía y en señalamientos hacia la caligrafía.</p>	<p>que le sean familiares a los estudiantes.</p> <p>*Surgen elementos para tener en cuenta para futuras clases escuchando las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>* Se deben fortalecer los procesos de retroalimentación.</p>
<p>Propone como estrategia de aprendizaje una ejemplificación llevando un cuento para que los estudiantes imitaran su estructura, particularidades y tipo de narración. las actividades que componían esta estrategia eran:</p> <p>La observación de unas imágenes y realizar la rutina de pensamiento modificada veo – pienso buscando atraer la atención del estudiante y motivar la creatividad para la redacción del cuento.</p> <p>Esta estrategia cierra con una explicación de tablero reforzando las características de la estructura textual del texto narrativo.</p>	<p>. El texto seleccionado no presentó un buen ejemplo.</p> <p>. Las imágenes fueron fuente efectiva de inspiración.</p>	<p>Modelar puede llegar a ser una estrategia más efectiva.</p> <p>. Las prácticas de enseñanza son dinámicas por eso se pueden modificar y replantear en el acto para beneficiar la implementación y el aprendizaje de los estudiantes.</p>

Reflexión del ciclo

Tendremos en cuenta los postulados de Not (1994) donde indica que la pedagogía “constituye una problemática entre medios y fines”. Es por lo que las reflexiones estarán encaminadas a analizar y evaluar si las estrategias propuestas por la docente se encuentran en concordancia con los fines propuestos (objetivos).

Atendiendo a lo anterior, en este ciclo de reflexión se hace difícil realizar dicho análisis, ya que en las acciones que constituyen esta práctica de enseñanza, la docente plantea un objetivo demasiado general y no presenta acciones claras de evaluación, por lo tanto, contrastar si el medio que propuso y utilizó la docente la llevó a cumplir o no con el objetivo resulta complicado, lo que se puede decir es que se evidencia una propuesta diferente en cuanto a lo que la docente acostumbraba a hacer en el aula, planea y desarrolla más actividades durante la sesión, busca el diálogo y la participación de sus estudiantes, hace uso empírico de elementos extraídos de las sesiones de los Seminarios que evidencian algunas apropiaciones, aún no con el suficiente bagaje teórico como para pensar que la docente construyó una estrategia de enseñanza definida, sino más bien que pensó una serie de actividades “diferentes” para implementarlas en su aula. No se encuentran fácilmente elementos que sustenten dichas actividades o su finalidad, tampoco se evidencia una secuencia o un propósito más allá que el de impartir una clase y generar un producto final.

Herramientas tales como la rutina de pensamiento, Veo – Pienso – Me pregunto, el compartir y retroalimentar el compañero que, si bien no resultó ser una actividad significativa en ese momento, debido a la poca familiaridad con estas dinámicas tanto de la docente como de sus estudiantes y sobre todo con el desconocimiento de su finalidad, sí marcan el inicio de la

transformación para la docente, en cuanto a las actividades propuestas en el aula, las interacciones que se generan en ella y las estrategias que pueda diseñar.

En el espacio del diálogo con el par investigador, se discute sobre las finalidades de las actividades propuestas en la planeación y las decisiones que se tomaron durante la implementación, el par le señala a la docente investigadora que es importante reconocer los saberes previos de los estudiantes al comenzar la implementación, ya que esto ayuda a guiar las acciones, también que debe tener clara la forma en que se va a evaluar las comprensiones que se espera que tengan los estudiantes, la docente investigadora reconoce que estos elementos pueden aportar significado a lo que pretende realizar con sus estudiantes y lo marca como una acción de mejora para el siguiente ciclo. En el ejercicio de análisis colaborativo con el par se concluye que si el objetivo no es claro cualquier medio parece conveniente para llegar allí, también, si la meta no se encuentra debidamente definida, cualquier paso puede parecer un avance. La docente concebía su planeación e implementación totalmente exitosa y aseguraba que el hecho que los estudiantes logaran realizar el texto, cualquiera que este haya sido, era haber alcanzado el objetivo.

El poco análisis y rigurosidad en la observación y análisis de lo ocurrido en el aula se debe a que la docente en esta etapa aún no cuenta con la apropiación de elementos conceptuales necesarios para realizar una reflexión crítica de sus propias acciones de enseñanza.

Segundo ciclo, desempeño de exploración.

Planeación

En este ciclo la docente investigadora tiene un acercamiento práctico a las fases que componen la Lesson Study (LS). Junto con su par investigadora analizan los múltiples elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de pensar el ejercicio de planeación profesional. Entendido este como un proceso en el cual el docente toma decisiones respecto al desarrollo de las acciones que constituyen su práctica de enseñanza, y cómo estas acciones lo acercan a las metas propuestas. Alvares (2006).

Para el segundo ciclo de reflexión la docente investigadora y su par, centraron especial atención en la fase 1 (definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección.) y en la fase 2 (diseñar cooperativamente una lección experimental) de la Lesson Study. De esta forma las docentes investigadoras realizan el ejercicio propuesto en el seminario de investigación que buscaba acercarlas a encontrar el foco de su LS. Esta actividad proponía que las docentes compartieran y describieran sus inquietudes, deseos, metas personales, también que visualizaran el lugar en el que se encontraban como docentes y a donde querían llegar. Dentro del ejercicio la docente le manifiesta a su par investigadora que le preocupan las pobres dinámicas que se generan en el aula respecto a la comprensión e interpretación textual. Que desea por medio de la implementación de estrategias cognitivas fortalecer procesos de producción e interpretación textual en el aula, también, espera que los estudiantes piensen y analicen sobre lo que leen, ven y viven teniendo estrategias y herramientas claras de análisis y reflexión.

En ese momento la docente se encontraba desarrollando su proceso de exploración, por lo tanto, seguía centrando su atención, reflexión y labor en elementos propios de la comprensión y la

producción textual, es por lo que el ejercicio da como resultado un foco que se encuentra directamente relacionado con dicha preocupación, de esta forma lo menciona al redactar el foco: Es difícil generar en los estudiantes un hábito de lectura, lo cual plantea retos a la hora de pensar en fortalecer la interpretación y la comprensión textual. Los estudiantes tienen comprensiones someras sobre lo que leen y solo pueden dar mínima cuenta de lo que el texto expresa explícitamente, dejando de lado procesos de lectura importantes como el inferencial.

En esta etapa la docente había recurrido a documentar un poco más su inquietud, motivada por el hilo conductor planteado en el Seminario de Enseñabilidad ¿Qué tanto sé de lo que enseño y cómo enseñarlo? Teniendo en cuenta que en esta fase la docente sostenía que los conceptos estructurantes de su asignatura eran la comprensión y la interpretación textual, había consultado en diferentes fuentes cómo fortalecer dichos contenidos y cómo abordar las problemáticas propias de enseñar ese saber, por ello había modificado un poco el discurso y en esa búsqueda por especificar su foco, menciona que los objetivos en su clase son: aprender a leer, escribir y pensar. En esta interpretación la docente vincula “el pensar” como un concepto estructurante que según sus propias palabras le ayudará a fortalecer las habilidades de lectura, escritura y afianzar la reflexión y el análisis de los textos. Este nuevo concepto lo vincula a los ejes de su área debido a que las actividades y diálogos propuestos en el Seminario de Enseñabilidad acercaron a la docente a comprensiones y reflexiones que encaminaron acciones de cambio en la estructura y el propósito de la asignatura. Ahora no solo centraba su atención en lo importante de la interpretación de textos, sino que se abría a la posibilidad de propiciar espacios que llevaran al estudiante a pensar. Esta determinación se da al reconocer en las actividades propuestas en los Seminarios una constante, los elementos que estas planteaban se enfocaban en generar procesos de pensamiento sobre lo que se estaba haciendo para compartirlo con los demás. La docente

entiende que estas actividades tienen unas características propias que las hacen significativas y por ello semanas antes del ejercicio había realizado adaptaciones a las rutinas de pensamiento 3,2,1 y las había llevado a su aula, también había generado nuevos espacios dentro de su clase para escuchar lo que podían decir sus estudiantes.

A la hora de justificar el foco la docente argumenta que este es un eje sustentado en los Estándares Básicos de Competencias (EBC) por el Ministerio de Educación Nacional, y que en este se menciona que el lenguaje es de vital importancia, ya que es desde él que el sujeto se desarrolla como ser social y se puede comunicar con sus pares para hacer transformaciones sociales que impacten a la humanidad. Si bien la docente en ese momento veía los estándares como un documento alejado de las realidades institucionales del país, y con lineamientos estrictos que no comprenden el hacer particular de las aulas y sus contextos, reconoce en estos un fundamento teórico sólido en cuanto al por qué y para qué de la enseñanza del lenguaje. Por lo que sustenta su postura con algunas citas extraídas de los propios estándares que en ese momento apoyaban la idea de la docente que la comprensión y la interpretación textual eran los ejes de la formación en lenguaje.

El definir y compartir el foco de su primera lección resultó en un trabajo arduo lleno de deseos personales, pero logró situar conceptos estudiados en otros Seminarios y llevarlos a un contexto real que propiciara la reflexión sobre qué tipo de saberes circulaban en el aula.

Para la segunda fase de la LS (diseñar cooperativamente una lección experimental.) los elementos estudiados en el Seminario de Enseñabilidad respecto a los niveles de la planeación macro, meso, micro y el rastreo de los documentos que se deben tener en cuenta a la hora de pensar en las acciones de planeación profesional, fueron la guía para considerar cómo vincular y estructurar los contenidos que dispone la institución en las mallas curriculares y las competencias propuestas

para el área de lenguaje desde el Ministerio de Educación Nacional en una planeación. Durante el intercambio con el par y el docente del Seminario de Investigación, la docente reconoce que, a pesar de la singularidad de las prácticas de enseñanza, su relación contractual con la institución le confiere unas responsabilidades las cuales debe tener en cuenta a la hora de planear, implementar y evaluar. Es por lo que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (EBCL) fueron el principal insumo que acompañó y dio guía a esta labor de planear por primera vez con una estructura definida y de la mano del par investigador.

En este ejercicio compartieron experiencias y expectativas frente a la temática que iban a abordar, también se hicieron sugerencias mínimas respecto a detalles de la implementación, en esta ocasión el par investigador le menciona cómo se llevan a cabo estas planeaciones en su institución y le comparte el formato con el cual se realizan las planeaciones, insumo que la docente usa a la hora de realizar su planeación.

En ese momento el par investigador comenta cómo hace uso del documento de los EBCL para planear sus clases y con el docente del Seminario presentan una reflexión respecto a cómo estos presentan criterios, los cuales pueden ser fácilmente modificados y estructurados según se haga necesario y no son lineamientos rígidos e inamovibles, alejados de la realidad de las instituciones nacionales, sino que presentan la oportunidad que el docente realice construcciones a partir de los mismos. Estos también hablan sobre las competencias y habilidades que deberían desarrollar los estudiantes y cómo es esto lo que propone el documento. La docente investigadora en esta etapa aún no desarrolla comprensiones respecto a la diferencia entre competencias, habilidades, temáticas y contenidos, pero piensa que es una buena oportunidad para empezar a implementar elementos teóricos a la planeación de su práctica.

Siendo esta la primera vez que la docente piensa en hacer uso de los EBC, tiene un primer acercamiento desde una perspectiva que los presentan como una propuesta de contenidos que deben ser impartidos a los estudiantes, si bien esto le aporta una postura un poco más amplia en cuanto a los referentes a trabajar en el área de lenguaje, el ver los EBCL como contenidos y no como competencias distorsiona el objetivo de estos y con ello la correcta vinculación dentro de la planeación.

Con lo anterior, la docente comprende que, si bien la práctica de enseñanza se encuentra permeada por las concepciones, percepciones y deseos personales del docente, este ha adquirido la responsabilidad con la institución y la sociedad misma de cumplir con su labor de acercar al estudiante a unas comprensiones mínimas requeridas para que este pueda convivir activa y productivamente en sociedad.

El ejercicio del Seminario de Investigación donde se exploraron las primeras fases de la LS culmina con un documento, el cual narra el bosquejo general de una planeación, la cual posteriormente será estructurada en el formato compartido por el par investigador, dicha planeación propone trabajar el texto instructivo y plantea actividades que fueron comentadas con el par investigador buscando determinar su objetivo, teniendo en cuenta que en el ciclo de reflexión anterior se había discutido la importancia de determinar y aclarar los propósitos de las actividades en la planeación, esto las lleva a compartir el propósito de cada actividad y dialogar la pertinencia de las mismas.

De manera colaborativa nace una segunda planeación que, si bien no cumplía con todos los elementos de una planeación profesional, vinculaba elementos conceptuales que la hacían más estructurada. Proponía espacios definidos para la exploración de los saberes previos y un espacio delimitado para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, elementos que en el primer

ciclo no se tuvieron en cuenta y que después del diálogo con el par investigador fueron reconocidos como importantes. Este avance acercar a la docente al verdadero ejercicio de planear, implementar, evaluar y hacer uso de la Lesson Study como herramienta para observar y pensar colaborativamente los elementos que componen la práctica de enseñanza.

EJE	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
ESTÁNDAR	Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
COMPETENCIAS	<p>Comunicativa- lingüística: conocer estructuras y normas gramaticales propias de la lengua castellana.</p> <p>Comunicativa- textual: poner en práctica conocimientos y habilidades para comprender textos.</p> <p>Comunicativa- semántica: comprender significados de palabras y expresiones que se usan en diferentes tipos de producciones orales o escritas, teniendo en cuenta los contextos en los que se desarrollan.</p>
META DE APRENDIZAJE	<p>Generar procesos de interpretación y comprensión a nivel literal, inferencial y crítico para hacer visible la función comunicativa y la utilidad que tienen diferentes tipos de textos en contextos cotidianos</p>
OBJETIVOS	<p>Reconocer estructuras de los textos instructivos. / Identificar características formales de los textos instructivos. / Explicar la función comunicativa de los textos instructivos. / Hacer hipótesis de interpretación sobre el contenido de algunos textos instructivos. / Sintetizar y explicar el contenido de algunos textos instructivos. / Comparar el contenido de diferentes tipos de textos. / Elaborar textos instructivos teniendo en cuenta sus contextos de uso.</p>
Actividad 1	<p>En un primer momento se planteará la pregunta de ¿qué es una instrucción? ¿qué evoca esa palabra? ¿qué entienden cuando se habla de instrucción? Se buscará el significado en el diccionario y se espera que el estudiante pueda proponer algunas características de la palabra que nos lleven a construir el concepto de texto instructivo guiados por el docente. / Esto con el ánimo de motivar y conocer sus saberes previos.</p>
Actividad 2	<p>Se entregará un material de trabajo (fotocopia) donde el estudiante encontrará un texto Instructivo y uno narrativo sin identificar, se le pedirá que escriba tres similitudes y tres diferencias las cuales socializará ante el grupo. Se le pedirá que reconozca cual es el texto instructivo y cuál es el texto narrativo haciendo razonamientos desde lo estudiado y compartido en clase. / para que el estudiante haga uso de conceptos vistos, formule hipótesis, inferencias, comparaciones y asociaciones.</p>

Actividad 3	Con las características, ideas, razonamientos entregados por el estudiante se creará un concepto estructurado guiado por el docente, donde queden especificadas las características, estructura e intención comunicativa del texto instructivo. Se mostrarán ejemplos de textos instructivos con imágenes que puede que hayan visto en su cotidianidad, el instructivo de cómo hacer un correcto lavado de manos y la instrucción de cómo hacer correctamente un ejercicio de nado, también se mostrará un instructivo sin texto donde se explicará que este también es un texto instructivo y su función comunicativa. / esto con el fin de que el estudiante confirme o descarte sus hipótesis y construya un concepto claro del concepto.
--------------------	--

Actividad 4	<p>Se explicará la actividad central de la clase que es construir el esbozo de textos instructivos que una vez terminados sean útiles para la institución.</p> <ol style="list-style-type: none"> Se formulará la pregunta de qué textos instructivos serían útiles en la institución, dando ejemplos que contextualicen y sitúen al estudiante en el propósito de la actividad. (si algún estudiante propone un tipo de texto que sea útil para la institución que no se haya tenido en cuenta se le permitirá realizar el propuesto) Se conformarán grupos de tres personas. Se entregará aleatoriamente temas para la construcción del texto. (instrucciones para el uso de los bebederos, aseo para el restaurante escolar, instructivo de cómo abordar una lectura para su comprensión, instructivo de qué hacer ante una emergencia sísmica, instructivo de cómo realizar una figura en origami, instructivo de cómo hacer y cargar un tutorial en una plataforma, cómo realizar un correcto lavado de manos entre otros) Una vez organizados los grupos se pedirá que elaboren el instructivo preliminar. (cuadrícula si así lo requiere y texto) Se establecerá un tiempo de 30 minutos para esta actividad. el docente acompañará a los grupos con sus dudas respecto al tema y el ejercicio. Una vez terminados los insumos para los carteles preliminares cada grupo hará una breve exposición de su insumo haciendo énfasis en la intención comunicativa que tiene el mismo y la utilidad de éste dentro de la institución. Sus compañeros realizarán comentarios respecto al trabajo y forma mientras uno de los estudiantes toma nota para realizar la corrección. El docente aporta los comentarios finales a cada grupo y da conclusiones del trabajo realizado. los estudiantes realizarán en casa las correcciones necesarias de su trabajo y en una próxima clase entregarán un boceto terminado.
--------------------	--

Evaluación	<p>Se realizará evaluación no formal cualitativa escuchando las inquietudes, propuestas e ideas de los grupos y sus integrantes.</p> <p>Se realizará evaluación no formal respecto a la asignación de trabajo dentro del grupo y realización de este.</p> <p>Se realizará evaluación cuantitativa de avance del trabajo.</p>
-------------------	--

Estructura de planeación aportada por el par investigador

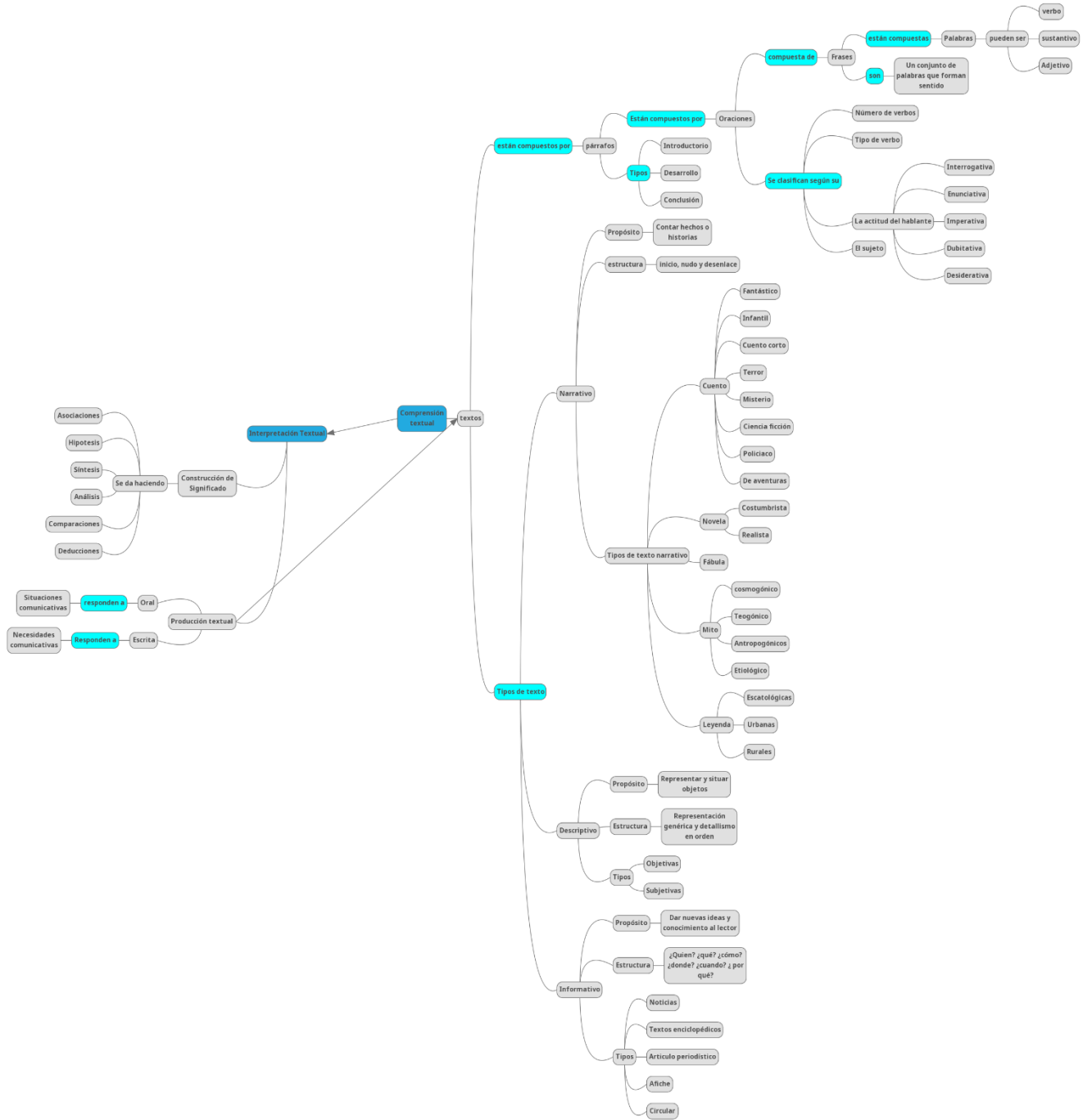
De regreso al aula, la docente investigadora reconoce la planeación como un momento importante de su labor y comienza a elaborar bosquejos para los siguientes periodos.

Apoyada en las actividades del Seminario de Enseñabilidad la docente examina diferentes textos que podrían serle útiles a la hora de pensar en el contenido a impartir a sus estudiantes, entre ellos

los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de lenguaje, Modelos educativos flexibles, el plan Nacional de Lectura y Escritura entre otros. También la docente se familiariza con el concepto de análisis didáctico (Gomez, 2002) que señala que la planeación debe contar con tres análisis fundamentales para el diseño de la instrucción: Análisis cognitivo, el análisis de contenido y el análisis de instrucción, la docente comienza a preparar el análisis de contenido de su asignatura en el grado séptimo, seleccionando y organizando temáticas que ella considera relevantes dentro de su saber. Para ello realiza un esquema en el cual identifica la estructura conceptual de la asignatura y cómo se articulan los conceptos dentro de esta. Nuevamente la organización de la docente se encuentra encaminada a que los conceptos estructurantes de su curso son: leer, escribir y pensar, aunque ya no lo menciona de esta forma tan directa así lo muestra en el esquema realizado.

Figura 9

Esquema análisis de contenido.

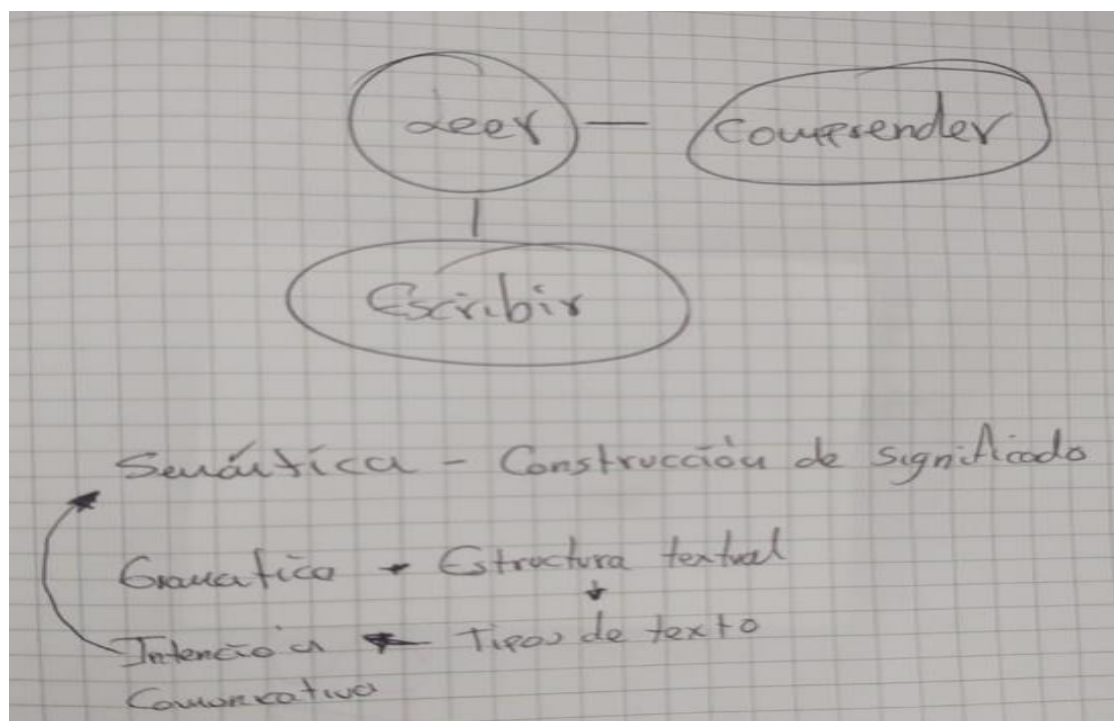


Nota. Diseño propio.

Culminado este proceso, la docente realiza una reflexión respecto a los resultados de dicho análisis, en el cual menciona que los conceptos estructurantes del área de Lengua castellana para el grado séptimo son: semántica, gramática y tipología textual. La docente sostiene que estos conceptos están dados desde los EBCL y que se encuentran vinculados a lo que el estudiante debe aprender durante su escolaridad. En realidad, la docente busca sustentar su afirmación que los conceptos que estructuran su asignatura son: leer – escribir y pensar y para ello intenta crear asociaciones y congruencias entre los planteamientos de los EBCL y su posición frente al contenido de su asignatura. Intenta transformar sus postulados en conceptos más estructurados para así poderlos sustentar teóricamente. De esta forma se puede evidenciar en un fragmento del diario de investigación.

Figura 10

Conceptos estructurantes iniciales.



Nota. Tomado del diario de investigación.

En la figura 10 se puede ver que la docente buscando apoyo teórico para sus postulados transforma los conceptos estructurantes de su curso leer, escribir y pensar realizando la asociación de semántica con pensar/comprender, afirmado que esta tiene que ver con la construcción del significado, gramática con escribir ya que esta hace referencia a la estructura textual y la intención comunicativa la asocia con escribir al tener inmerso la tipología textual. Con esto la docente percibe que será más fácil encontrar sustento desde los EBCL. De esta forma lo narró en su análisis.

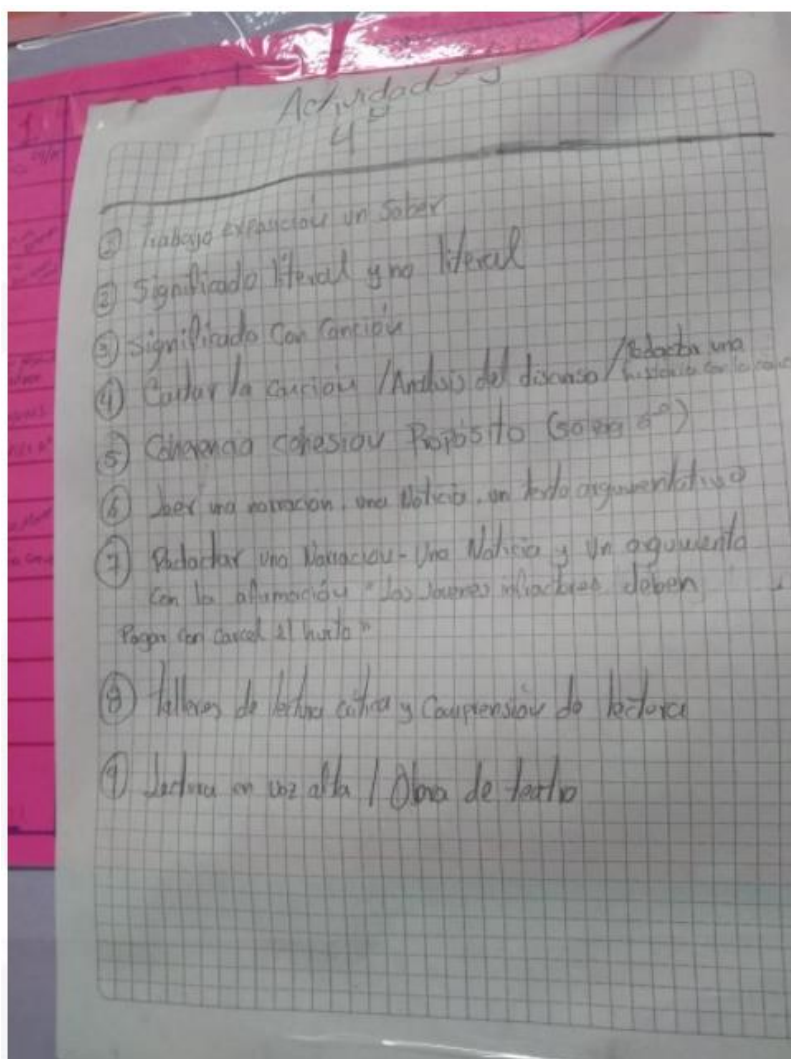
La semántica entendida desde los aspectos de significado interpretación y sentido (construcción de significado) El Ministerio de Educación Nacional lo denomina en los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje como Interpretación Textual. De igual forma la gramática está vinculada a los estándares desde la Comprensión Textual, ya que es ésta la que estudia la estructura textual, incluyendo morfología y sintaxis. Todos los textos tienen una intención comunicativa y es desde éste y su estructura que son tipificados, de allí nace la relevancia del estudio de la tipología textual dentro del curso, ya que el estudiante debe entender y hacer uso de esta para producir textos escritos y para sus interacciones de forma oral.

En esta etapa de exploración la docente ha comprendido que la planeación es un elemento que constituye su práctica de enseñanza y le presenta la oportunidad de tener un plan para no perder el foco. Sobre todo, en esta fase de aprendizaje se hace evidente la inquietud de la docente por definir los contenidos que debe enseñar y cómo cumplir con la responsabilidad que le confiere su relación contractual con la institución y la secretaría municipal, centra su atención en la búsqueda de documentación que guíe esta nueva acción y desde la planeación poder analizar y reflexionar sobre la pertinencia de lo que presenta a sus estudiantes.

La docente regresa a su aula intentando poner en práctica los aprendizajes adquiridos, por ello crea un listado a manera de planeación con nombres de actividades y temáticas que también hace visible en la pared del aula de clase, de hecho, la ubica sobre la cuadrícula que antes usaba para escribir los nombres de las actividades que realizaba.

Figura 11

Aproximación a la planeación.



Nota. Tomado del diario de investigación.

La figura 11 muestra cómo las actividades fueron diversificadas, intentando con esto vincular algunos elementos de los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. Para estas planeaciones la docente investigadora considera que es necesario ampliar los espacios para trabajar las temáticas, y generar actividades que fortalezcan al mismo, es decir, esta planeación no estaba pensada para abarcar una temática en una sesión de clase, sino que la docente cree necesario profundizar en algunos aspectos de las temáticas y para ello amplía los tiempos en los cuales se van a desarrollar las actividades que componen el tema.

La experiencia de planear la lección con el par, compartir y discutir el imaginario de las actividades, su pertinencia y estructura, dieron lugar a reflexiones y grandes diferencias que luego constituirían el ejercicio colaborativo de planeación junto con el asesor.

Tabla 1

Planeación, antes y después.

Planeación segundo ciclo	
ANTES	DESPUÉS
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizaba pocos minutos antes de la clase. • Se planteaban temáticas desde la subjetividad del docente. • No tiene en cuenta ningún tipo de documentación. • Sin sustento teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera planear para un periodo escolar. • Se tienen en cuenta elementos de los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje a la hora de pensar en la planeación. • Reflexiona sobre lo que se debería enseñar utilizando el concepto de enseñabilidad.

La docente muestra comprensiones sobre la planeación, reconociendo que esta hace parte de su labor docente y es una de las acciones que constituyen su práctica de enseñanza, también que es un ejercicio de proyección, vinculación y toma de decisiones frente a lo que quiere que sus estudiantes aprendan. La docente proyecta su planeación para un periodo escolar al reconocer que es su responsabilidad impartir los conocimientos que la institución educativa y el gobierno nacional espera que sus estudiantes obtengan, para dar así cumplimiento a la obligación derivada de su profesión. Intenta relacionar los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje del grado 7° planeando algunas actividades de la siguiente forma:

1. Exposición de un saber.

En esta actividad la docente pensó que sería bueno que los estudiantes expusieran y enseñaran a sus compañeros algo que ellos hicieran muy bien, con esto pretendía hacerlos un poco más partícipes en los procesos de enseñanza – aprendizaje. La docente planea esta actividad al leer el estándar de producción textual que menciona: Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

La docente comprende que un elemento importante de las planeaciones es la secuencialidad de las actividades ya que con ello puede fortalecer la temática, es por lo que busca unir y darle secuencia a la temática de análisis del discurso. Para ello consulta y selecciona cinco canciones las cuales utilizan lenguaje connotativo y plantea tres actividades, secuenciales.

Significado literal y no literal

Esta actividad consistía en realizar el taller del libro lenguaje 6 que planteaba una descripción y una actividad sobre el significado literal y no literal, también contemplaba la explicación en el tablero por parte de la docente. Con esto la docente pretendía darle una introducción a la temática y acercar al estudiante a los conceptos que requería comprender para realizar la siguiente actividad.

2. Significado de la canción.

En esta actividad la docente conforma grupos de trabajo y les entrega impresa la letra de una canción la cual deben buscar y señalar el significado denotativo y connotativo.

Con esta actividad la docente esperaba que los estudiantes pusieran en práctica lo realizado en el taller anterior y se prepararan para realizar el análisis de lo que dice la canción.

3. **Cantar la canción / análisis del discurso.**

Después del análisis de la letra de la canción los estudiantes cantaban la canción a sus compañeros, con la pista y el video de fondo, también comentaban los apartes que había encontrado sobre significado literal y no literal.

Estas tres actividades la docente las planea al leer el estándar de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos que menciona: Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla. MEN. (2006). Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje.

Aquí de nuevo la docente intenta vincular tres actividades secuenciales para profundizar un tema.

4. **Coherencia, cohesión y propósito**

Esta actividad propone realizar el taller de la página 50 de libro Lenguaje 6

5. **Leer una narración, una noticia y un texto argumentativo.**

Esta actividad proponía entregarle al estudiante tres textos, una narración, una noticia y un texto argumentativo y en parejas los estudiantes escribieran cuales eran las diferencias que encontraban en los textos.

6. **Redactar una narración, una noticia y un texto argumentativo con la afirmación “los jóvenes infractores deben pagar con cárcel el hurto”**

Estas tres actividades se vinculan al estándar de comprensión e interpretación textual que menciona: Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. MEN. (2006).

Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje.

Teniendo en cuenta la acción de planeación que realizó la docente podemos determinar qué esta se centró en explorar y utilizar elementos de los niveles macro de planeación, en este caso puntual los EBCL y vincularlos a la hora de pensar en la planeación micro, su aproximación se da desde la búsqueda de documentación que sustente sus acciones en el aula, por ejemplo, el apoyar su contenido temático desde los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje.

En cuanto al análisis didáctico se reconoce que la docente realiza un análisis de los contenidos que imparte en su aula, realiza reflexiones y pone en marcha un plan de renovación.

Si bien la docente en esta etapa no completa las fases de la planeación que propone Álvarez de Eulate, (2006) podíamos decir que se pone en marcha unas acciones de cambio que le permiten interrogarse sobre su relación con el saber que enseña y cómo enseñarlo.

También en el ejercicio con el par investigador se evidencian aproximaciones a la primera fase de la planeación. “Determinar los resultados que se espera o desea conseguir, coherentes con las necesidades que se deben satisfacer o con el servicio que se quiere dar, y formularlos de un modo operativo” (Álvarez de Eulate, 2006)

Implementación.

En la implementación se vuelve habitual llevar al aula elementos extraídos de las sesiones de los seminarios, la rutina de pensamiento 3,2,1 comienza a ser un elemento cotidiano al inicio de las clases, la realización de carteleras para expresar las comprensiones y la escalera de retroalimentación dieron inicio al cambio. Aunque estas implementaciones se dieron únicamente a manera de emulación de lo que los docentes proponían en la maestría y se daban de forma aislada y sin conexión, la docente encuentra que sus estudiantes la reciben de buena manera y se muestran más participativos, aunque requirió un proceso para que los estudiantes comprendieran

cómo se realizaba la rutina de pensamiento, cuál era su objetivo y fuera fácil para ellos expresar lo que aprendieron. La docente los motivaba con frases como: “Me interesan sus comprensiones”. “No importa, comenta lo que creas”. “Aquí todos estamos aprendiendo”. “Me interesa conocer qué comprendieron”. Cambios en la comunicación que modificaban la interacción de la docente investigadora con los estudiantes y la interacción entre los estudiantes mismos, la docente se da cuenta que el aula de clase empezaba a comunicar algo diferente. Lo que se convierte en una categoría emergente dentro de la investigación de la transformación de las prácticas de enseñanza.

La docente comienza a comprender la relevancia que tiene la comunicación en el aula, entiende que todo en el aula comunica, comprensiones obtenidas del Seminario de Enseñabilidad, incluso la disposición de los puestos en el salón nunca más fueron filas perfectamente alineadas, en cambio los asientos rodeaban el salón permitiendo a todos tener contacto fácilmente, todos podían verse y escucharse, (propuesta tomada de las sesiones de Enseñabilidad) con esto descubrió que los estudiantes se mostraban participativos, tal vez esto se debía a sentirse integrados en un grupo y que su voz era escuchada.

Figuras 12 y 13

Disposición del aula.



Nota. Tomado de evidencia audiovisual.

En cuanto a las actividades.

Actividad 1

Los saberes previos abrieron la sesión de clase, preguntas como ¿qué es una instrucción? ¿qué quiere decir esa palabra? ¿qué entienden cuando se habla de instrucción? Dieron entrada a la participación de los estudiantes, que sentados en un círculo alrededor del salón comenzaron a exponer lo que para ellos era una instrucción, la docente complementa estas preguntas con cuestionamientos un poco más cercanos a sus realidades al preguntarles ¿Quién les da instrucciones? Los estudiantes responden que la docente, que su mamá o su papá. La docente escribe en el tablero las palabras claves que resultan de las intervenciones como órdenes, guía, direccionamiento, para un fin, para hacer algo.

La docente y un estudiante comparten cierta cantidad de diccionarios y se les solicita a los estudiantes que busquen el significado de instrucción, el concepto expuesto en el diccionario no amplía mucho la información, entonces la docente les pide que piensen en una instrucción que les pueda dar su mamá, “vaya traiga el pan”. “vaya lave la loza”. Los estudiantes después de estas intervenciones continúan consultando en el diccionario palabras como instruir e instructivo.

Luego la docente haciendo uso de las palabras que habían surgido de las intervenciones de los estudiantes construye un acercamiento al concepto de instrucción, e intenta que los estudiantes puedan complementarlo con sus aportes.

Actividad 2

En la planeación la docente proponía compartir dos textos impresos a cada uno de los estudiantes, uno de ellos un texto instructivo y el otro un cuento, pero debido a que no fue posible imprimir el

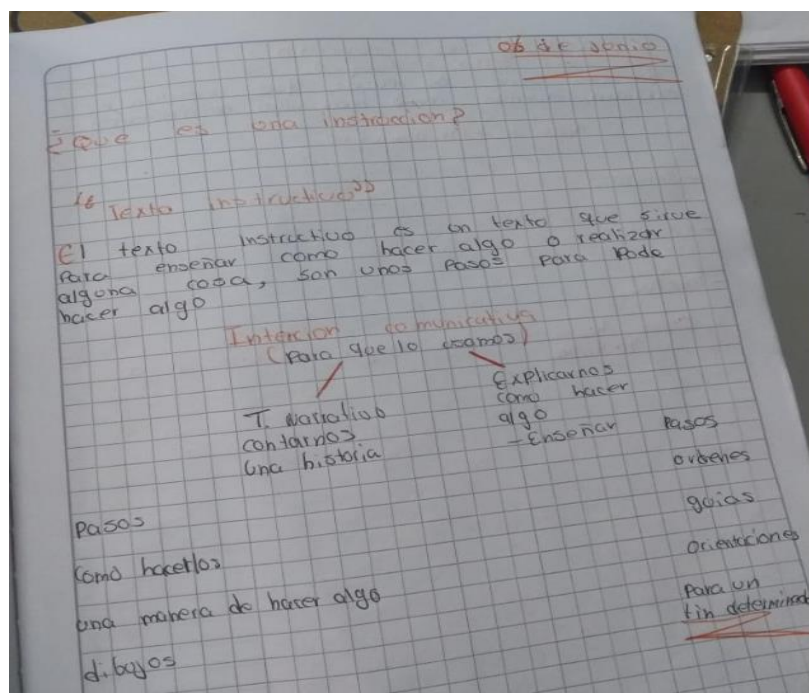
recurso para todos los estudiantes, la docente comparte únicamente tres, copias donde se encontraban dos textos instructivos, uno con solo imágenes y el otro con imágenes y texto. Les pide que observen y compartan los textos. Después de esto la docente les pide que hablen de lo que vieron, los estudiantes mencionan que vieron pasos para nadar, como hacer origami, la manera de hacer algo, vieron dibujos, vieron palabras.

Teniendo en cuenta que uno de los textos compartidos solo contaba con imágenes, la docente les plantea el siguiente interrogante ¿qué diferencia hay entre estos dos textos? Los estudiantes mencionan rápidamente que uno tiene imágenes y texto y el otro solo cuenta con imágenes, la docente pregunta si un texto es más fácil de leer que el otro, y los estudiantes responden que es más fácil leer el que no cuenta con texto ya que las imágenes son muy claras y fáciles de leer, la docente les comenta que los textos instructivos pueden o no tener texto al igual que imágenes, les solicita a los estudiantes sacar de sus maletas el libro de Gabriel García Márquez 12 cuentos peregrinos que se estaban estudiando y que lean un fragmento de la primera parte del libro e identifiquen algunas diferencias entre ese texto y los textos presentados por la docente, un estudiante pide leer para todos un fragmento del cuento El mar del tiempo perdido, se pone de pie y lee dos párrafos del cuento, una estudiante continúa la lectura cuando este se detiene y el ejercicio de lectura en voz alta continúa con dos estudiantes más. Terminada la lectura de aproximadamente una página la docente reitera la pregunta, ¿qué diferencia hay entre el texto del libro y los textos presentados? Las intervenciones no se hacen esperar, los estudiantes señalan que el libro nos está narrando una historia y que los textos propuestos por la docente están explicando cómo hacer cosas, que el cuento de Gabriel García Márquez cuenta una historia y los otros textos proponen unos pasos para hacer algo. La docente continúa proponiendo interrogantes como: ¿para qué sirve un texto narrativo y para qué sirve un texto instructivo? Los estudiantes

mencionan que el texto narrativo lo usan para contar algo, para entretenerse. El texto instructivo para poner en práctica algo, para aprender algo. La docente realiza una breve explicación en el tablero donde menciona eso tiene que ver con la intención comunicativa de un texto y continúa la explicación comentando que todos los textos sirven para comunicarse, pero que todos se escriben con una intención específica y poseen una estructura determinada, escribe que la intención comunicativa del texto narrativo es contar una historia y propone que los estudiantes respondan cual es la de los textos instructivos estos comentan que puede ser para aprender, mostrar pasos para hacer algo, enseñar. La docente afirma que intención de estos textos es enseñar a hacer algo. Y toma los textos instructivos usados como ejemplo y les pide que mencionen qué busca enseñarles esos textos.

Figura 14

Evidencia de apuntes y comprensiones de algunos estudiantes.



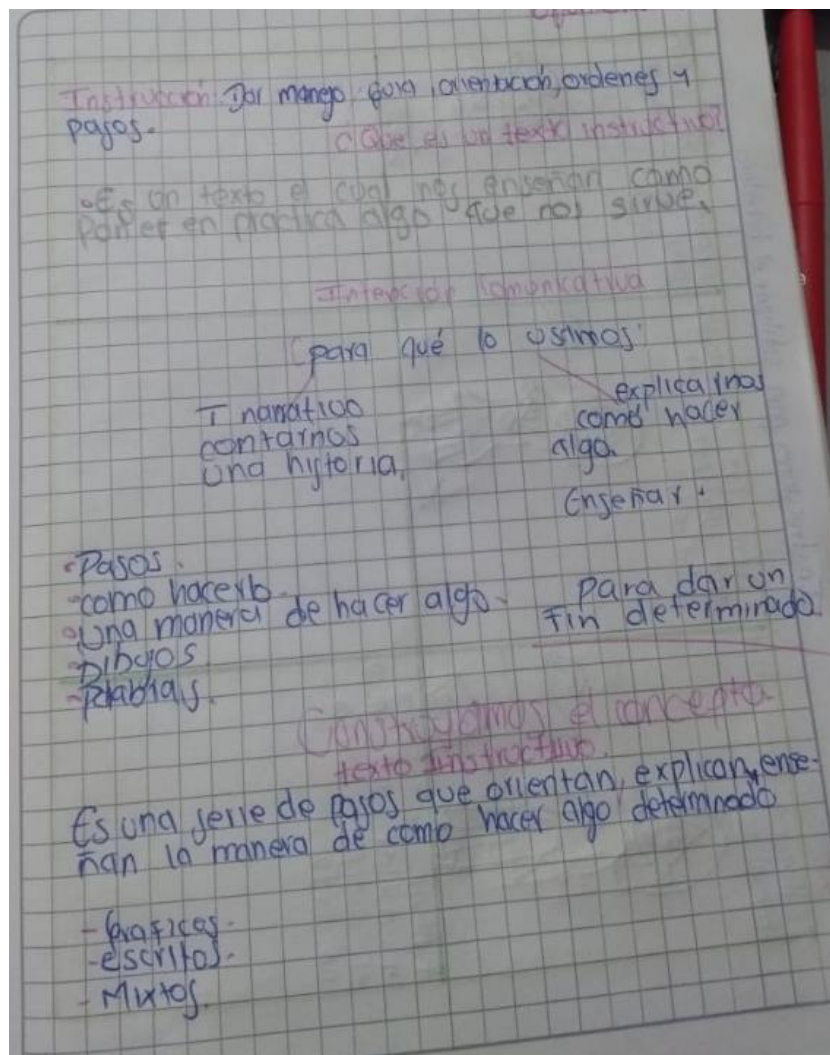
Nota. Evidencia tomada en la implementación.

Actividad 3

La docente pide que tomen su cuaderno y escriban con sus propias palabras el concepto de texto instructivo, sugiere que tengan en cuenta lo dialogado y los apuntes en el tablero. Minutos después los estudiantes han creado algunos conceptos que socializan brevemente con la clase.

Figura 15

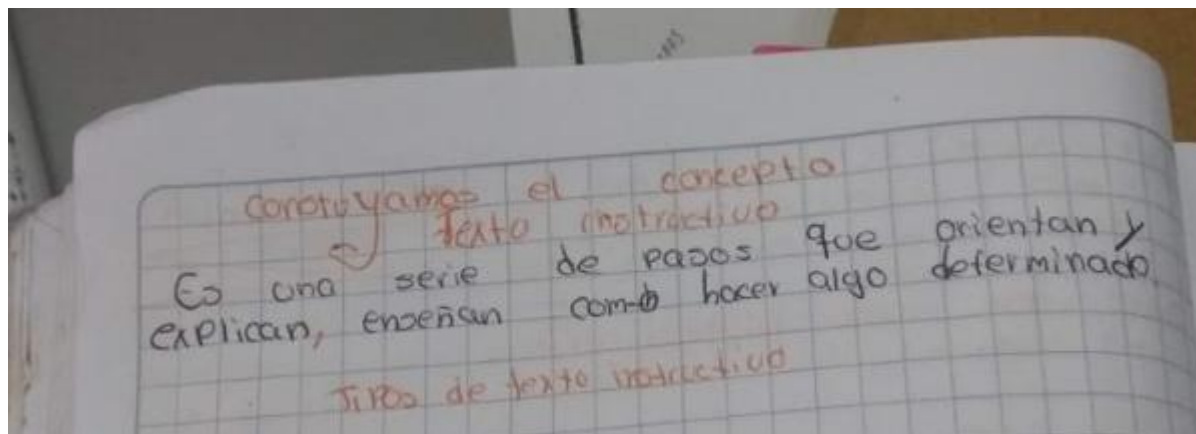
Evidencia de apuntes y comprensiones de algunos estudiantes.



Nota. Evidencia tomada en la implementación

Figura 16

Evidencia de apuntes y comprensiones de algunos estudiantes.



Evidencia tomada en la implementación.

Actividad 4

La docente solicita a los estudiantes que conformen grupos para realizar un texto instructivo que luego pueda llegar a ser útil dentro de la institución educativa, les propone realizar un esbozo para después poder consignarlo en carteleras que serán dispuestas en los espacios correspondientes de la institución, plantea algunos temas para dichos textos:

- instrucciones para el uso de los bebederos
- instrucciones de aseo para el restaurante escolar
- instructivo de cómo abordar una lectura para su comprensión
- instructivo de qué hacer ante una emergencia sísmica
- instructivo de cómo realizar una figura en origami

- instructivo de cómo hacer y cargar un tutorial en una plataforma
- cómo realizar un correcto lavado de manos

Los estudiantes crearon los grupos y la docente entregó la temática que les correspondía trabajar, desplazándose a cada uno de los grupos hace revisiones para indagar cómo iba el proceso, se percata que a los estudiantes se les dificulta redactar los apartes del texto, por ello aclara las inquietudes en cada grupo y a nivel general. En una explicación de tablero les muestra que en este tipo de textos es importante tener en cuenta los verbos, la acción que se pretende mostrar para que el lector la realice, mostró varios ejemplos y les propuso comenzar la instrucción con el verbo, lo que ayudo a mejorar la fluidez de los escritos, el tiempo de la sesión termina y la docente les solicita a los estudiantes que continúen realizando el esbozo del texto en casa y en la siguiente clase se continuará con dicho trabajo ya que la idea es realizar carteleras para poner en lugares estratégicos de la institución.

En la siguiente sesión de clase los estudiantes culminan sus textos instructivos y se preparan para realizar las carteleras, la docente acompaña el proceso corrigiendo algunos elementos ortográficos y gramaticales. La sesión de clase culmina con algunas carteleras terminadas, pero debido a que el resultado esperado por la docente no se acercaba a lo que los estudiantes realizaron, decide no hacer uso de las carteleras y les pide que en sus casas realicen un mejor diseño. No se volvió a retomar la actividad y dado que los textos finales no resultaron como la docente esperaba no se guarda evidencia fotográfica de estos.

Dentro de la planeación se habían dispuesto tres espacios para la evaluación al finalizar el trabajo.

- Evaluación no formal cualitativa escuchando las inquietudes, propuestas e ideas de los grupos y sus integrantes.
- Evaluación no formal respecto a la asignación de trabajo dentro del grupo y realización de este.
- Evaluación cuantitativa de avance del trabajo.

Estos espacios no se dieron y la evaluación se vio reducida a la verificación del texto desarrollado en el cuaderno a lo cual se le dio una valoración cuantitativa.

En cuanto a las interacciones.

Cabe resaltar que, en esta fase del proceso de desarrollo de comprensiones, la docente comienza a pensar en actividades que dinamicen el aula, que propongan a los estudiantes interrogantes los cuales ayuden a vincularlo dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. La docente intenta alejarse de las actividades de transmisión magistral del saber que realizaba, no porque las concibiera erradas, sino porque había encontrando significado en las dinámicas propuestas durante las sesiones de los seminarios en la Maestría, también porque surgían comprensiones respecto a las interacciones que posibilitaban la apropiación dentro del aula de clase, la docente misma en su rol de aprendiz había comprendido lo potentes que podían llegar a ser las actividades cuando existía la posibilidad de interactuar con el otro, con el objeto de estudio y cuando el docente tenía el rol de facilitador de dichas interacciones, no solo poseedor del saber.

Gran parte de las interacciones del aula cambian cuando la docente propone actividades que favorecen la comunicación entre ella y sus estudiantes, entre los estudiantes mismos y entre estos el objeto de estudio. La docente se encuentra en la búsqueda de conocer lo que piensan sus estudiantes por ello idea actividades que los motiven a participar y a comunicarse efectivamente,

esto conlleva a que la docente comprenda que las interacciones que se gestan en el aula intervienen directamente con el aprendizaje, que al igual que en la sociedad es importante la relación que se da con el otro para promover espacios de significación.

“- El aprendizaje tiene una naturaleza social, es decir que los factores sociales y culturales determinan aquello que sabemos y aprendemos, y cómo lo hacemos.

El conocimiento y el pensamiento son producto de las interacciones entre grupos de gente a lo largo del tiempo. A través de la interacción se comparten formas comunes de pensar y de expresar las ideas” (Ortiz Carrión, 2010)

Aún es pronto para declarar que la docente pensaba en contextos para el aprendizaje, pero si es claro que estos razonamientos constituyeron el pilar que más adelante la ayudaría a reflexionar el aula desde sus relaciones y procesos, también pensar en la posibilidad de construir contextos de aprendizaje, que desde Ortiz Carrión (2010) hacen referencia a la construcción consciente, que el docente realiza de su práctica de enseñanza para promover un espacio social significativo para sus estudiantes, lo que permite que a partir de las interacciones con las actividades y la estrategia los estudiantes puedan , explicar, ejemplificar, practicar y aplicar de la manera más real posible su conocimiento y construir significado en comunidad.

Esta comprensión llevaron a la docente a apoyarse en las rutinas de pensamiento como acción central para motivar y movilizar la comunicación dentro del aula, si bien las rutinas no tienen por objetivo específico motivar la comunicación, su uso como estructura de pensamiento la cual motiva el hacer visible mediante la comunicación lo que piensa, siente y comprende, ayuda a la docente en esta fase de su proceso. Las rutinas de pensamiento no estaban vinculadas a la planeación realizada por la docente, sino que se daban durante la implementación en el momento en que sentía que se hacía necesario que sus estudiantes comunicaran e interactuaran entre sí, lo que obviamente proponía unas acciones diferentes en el aula que originaba que se percibiera más

dinámica, más activa, aunque con ello no se estuviera asegurando una mejor apropiación de los conocimientos para los estudiantes.

En cuanto a la estrategia.

Este ciclo de reflexión se encuentra más estructurado gracias a los conceptos aprendidos por la docente investigadora y que fueron vinculados a todas las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza. Aún con esto, resulta complejo evidenciar una estrategia si se piensa como el diseño consciente, estructurado y secuencial de las acciones que propone el docente en su planeación, para conducir al aprendizaje sus estudiantes y obtener evidencias de dichos aprendizajes.

Se intentará reconstruir algunas características que pueden proporcionar ciertas evidencias de las concepciones metodológicas que en esta etapa de desarrollo de la docente parecían eficaces. Se puede entrever que las acciones de enseñanza que propone la docente siguen estando inscritas en los métodos heteroestructurantes (Not 1994), ya que la planeación se centra en el objeto de estudio, que en este caso corresponde al texto instructivo, también es la docente la encargada de impartir el conocimiento, aunque propone acciones que le brindan al estudiante la oportunidad de exponer su pensamiento y poner en práctica sus comprensiones como en la adaptación de la rutina de pensamiento Veo – Pienso – Me pregunto, en la propuesta de la construcción del concepto de texto instructivo y la posible reflexión en la exploración de los diferentes textos instructivos versus un texto narrativo. Se encuentra que la relación que se da entre el estudiante y el objeto de estudio sigue siendo jerárquica, porque prima el contenido y la transmisión del experto. Esto se hace evidente en el objetivo propuesto, el cual busca la creación de un texto instructivo y su correcta redacción, no presenta la adquisición de una competencia o un aprendizaje, sino que centra su foco en el objeto de estudio, el texto.

Encontramos aquí, un método heteroestructurante basado en la acción modelante, donde la docente modela el contenido, ejemplifica, pregunta, la acción destacada dentro del aula es la del docente y por último propone la reproducción activa de lo señalado.

Teniendo en cuenta que los elementos que constituyen una estrategia son: Los **propósitos** que hacen referencia a las metas y objetivos propuestos. **Fundamentos teóricos** que dan sustento desde el micro, meso y macro currículo y la transposición didáctica. **Contexto** que tiene en cuenta las realidades en las cuales se desarrolla la práctica de enseñanza. **Acciones** las cuales hacen referencia a las actividades propuestas por el docente que lo ayudarán a cumplir con las metas y propósitos trazados. **Evaluación** que brinda información acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Y. Morales (diapositivas de la sesión, 18 de septiembre, 2020), dado que estos elementos muestran los componentes de una estrategia didáctica, en la siguiente tabla se evaluará si la planeación de la docente cuenta con los elementos suficientes para determinar si sus procesos áulicos muestran una estrategia o si existen aproximaciones que indiquen sus avances en este sentido.

Tabla 2

Estrategia segundo ciclo, desempeño de exploración.

Elementos constitutivos de la estrategia

Planeación

Propósito

La planeación cuenta con siete objetivos, pero la práctica se centró mayormente en el

<i>Fundamentos teóricos</i>	séptimo objetivo: elaborar textos instructivos teniendo en cuenta sus contextos de uso.
<i>Contexto</i>	Uso de los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje, como guía de contenido. En la planeación se tiene la intención de hacer instructivos para algunos espacios de la institución. En esta etapa la docente concibe que se tiene en cuenta el contexto al utilizar el producto final en la institución.
<i>Acciones</i>	Secuencia de actividades, basadas en la acción modelante de los contenidos, desde un modelo heteroestructurante.
<i>Evaluación</i>	Heteroevaluación.

Análisis y reflexión de la estrategia.

La estrategia presentada por la docente para este ciclo evidencia algunos cambios que ella menciona, se dan gracias a las comprensiones obtenidas en los Seminarios de Enseñabilidad y Comunicación e Investigación. Dichas comprensiones fueron llevadas a la práctica del salón de clase, casi al mismo tiempo en que se desarrollaban los procesos de los Seminarios para explorar y probar si estos resultaban útiles en su contexto. En esta etapa, la docente se encuentra en la fase de exploración, por ello se hacen notorias y relevantes las acciones que se derivan de su experiencia en la estrategia. La vinculación de rutinas de pensamiento, el intentar generar espacios de interacción diferentes en su aula, planear con una estructura, pensar en un foco, intentar vincular los EBCL y pensar en el contexto, evidencia que poco a poco se adhieren a su práctica los elementos estudiados, razón por la cual en dicha estrategia se encuentran elementos inconexos como lo mencionado en el contexto, tal vez hasta fragmentados como los objetivos y puede que hasta incorrectamente utilizados como los EBC. De estas acciones se puede entrever

un propósito de estructuración y transformación de las prácticas de enseñanza, lo cual señala un avance en el objetivo planteado por la docente al ingreso de Maestría, aprender a enseñar.

La docente migra de objetivos poco claros a siete objetivos para dos sesiones de clase, estos en la implementación se condensan uno solo, pero del cual no se cuenta con evidencia de su cumplimiento. Esto señala que los objetivos no representaban un foco para la docente, así lo menciona en el diálogo con el par investigador al momento de la retroalimentación, cuando este pregunta si cree que se cumplió el objetivo, la docente le hace saber, que siente que la planeación fue exitosa, porque logró la participación e interacción de los estudiantes, cree que el acercamiento realizado a la temática fue más efectivo al permitir que los estudiantes exploraran sus saberes y pudieran hacer asociaciones con su contexto real. Dichas afirmaciones permiten ver que el objetivo principal de la docente era empezar a transformar las dinámicas, las interacciones y las acciones dentro del aula para que los estudiantes se vincularan al proceso de aprendizaje.

Este análisis permite vislumbrar el cambio de sesiones de magistrales clase a sesiones basadas en la acción modelante de los contenidos, lo que supone un cambio en cómo se piensan y planean las clases, esto se da intentando motivar la participación y la interacción de los estudiantes, lo que representa en ese momento para la docente un mejor acercamiento con el objeto de estudio.

En esta fase de aprendizaje, la docente pensaba que la efectividad de las acciones educativas propuestas las sesiones de los Seminarios de la Maestría radicaban en cómo el estudiante se vincula con lo que iba a aprender; pensaba que ese acercamiento se generaba a través de las interacciones entre el docente y el estudiante y entre los estudiantes mismos, es por esto que intentaba generar dichas interacciones en su aula de clase, llevando las rutinas de pensamiento que para ese momento eran percibidas como una propuesta de interacción. La hipótesis de

aprendizaje que la docente construía, ponía la comunicación como el eje central del aprendizaje, lo que dejaba en un segundo plano las metas propuestas, los contenidos y la evaluación.

La planeación comienza a tener una estructura con espacios definidos para saberes previos, actividad central, práctica de lo aprendido y evaluación, pero la estrategia planteada por la docente carece aún de elementos suficientes para determinarla como un diseño consciente, pensado, estructurado y secuencial cuyo objetivo es que los estudiantes logren las comprensiones esperadas.

Evaluación

La evaluación en este ciclo queda rezagada nuevamente ya que la docente centra su atención en las interacciones que puede generar en su aula de clase y en planeaciones que le permitan cumplir con dicho propósito. Aquí se puede entrever que la planeación y la implementación han comenzado a tener cambios, pero la evaluación sigue siendo una actividad de medición que se realiza finalizando el proceso de aprendizaje y cuyo fin es determinar si el estudiante aprendió los contenidos. Mediante preguntas específicas sobre la temática vista la docente busca reconocer si el estudiante aprendió lo trabajado, por lo que alude a espacios memorísticos donde el estudiante debe recitar casi de memoria los contenidos trabajados. En esta fase del proceso la docente investigadora percibe la evaluación como el espacio de examen en el cual se pone a prueba estricta y técnicamente al estudiante. La herramienta de la hoja con múltiples preguntas donde se piden breves y específicas respuestas para verificar las temáticas es la concepción que tiene la docente de los procesos evaluativos, en esta etapa la evaluación es sinónimo de quiz, de previa, de parcial.

Reflexiones del ciclo

A lo largo de este ciclo se puede ver que la docente investigadora, intenta vincular elementos conceptuales trabajados en algunos Seminarios, pero sobre todo centra su análisis y reflexión en las interacciones que se generaban en las sesiones de los Seminarios de la Maestría y que a su juicio determinaban el logro de las comprensiones, esto la llevó a emular dichos espacios dentro de su aula, proponiendo rutinas de pensamiento y fomentando la participación del estudiante. En palabras de Elliot (1986).

“La investigación acción (...) es la reflexión que sistemáticamente se plantea en y sobre la práctica, considerando esta como una hipótesis: se actúa en orden a probar ciertas presunciones/conjeturas para resolver un problema práctico. En otras palabras, la investigación acción es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase. Así, la investigación-acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción.” (p. 24).

La imitación dio comienzo al desarrollo de las comprensiones por parte de la docente, asemejando lo propuesto en las implementaciones de los Seminarios de la Maestría comienza a formar una estructura para sus propias clases, lo hace evidente en la planeación propuesta, al vincular y darle espacio a visibilizar los saberes previos de los estudiantes, al plantear una actividad central en la cual fuera importante la intervención de estos y la puesta en práctica de lo estudiado. El hacer visible lo que piensan y comprenden los estudiantes resulta importante para esta planeación, el cierre se da con un espacio de evaluación que, a pesar de no encontrarse bien definido, marca una secuencia y una intención en las acciones que la docente intenta vincular a su práctica de enseñanza.

Puede que dichos cambios resulten de análisis y reflexiones ingenuas por parte de la docente y que fácilmente puedan ser vinculados con lo empírico, pero en esta fase, nutren la observación, la reflexión y el análisis del contexto. La disposición de la docente para vincular elementos que pudieran llegar a ser significativos en su aula resulta de la reflexión de dichos elementos, la interpretación y la adaptación que la docente genera teniendo en cuenta el contexto en el que desarrolla su práctica de enseñanza suponen fuertes comprensiones respecto a las acciones que pueden generar aprendizajes en sus estudiantes. También resulta importante que gran parte de los elementos conceptuales que la docente aprendía en los Seminarios de la Maestría eran adaptados y llevados a su salón de clase, la docente tomaba los conceptos aprendidos y los ponía en práctica en su aula, proponiendo a sus estudiantes cambios en las actividades que se derivaban en cambios en las interacciones, tanto entre ellos como con el objeto de estudio, incluso se puede decir desde el concepto de Enseñabilidad y teniendo en cuenta los ejercicios de planeación realizados por la docente que la relación con su saber también tuvo cambios .

El uso consciente de documentación del macro currículo como los EBC, el análisis de contenido del área, el pensar conscientemente en qué quiere que aprendan sus estudiantes y generar un plan que aproxime al estudiante con ese objetivo, son algunos cambios que se hacen visibles en esta planeación e implementación propuesta por la docente, si bien en la evaluación aún no hay lugar para cambios ya se reconoce como un elemento estructurante de la práctica de enseñanza y se encuentra vinculada a la planeación.

El uso de la rejilla aportada en el Seminario de Investigación como herramienta para registrar lo ocurrido en el aula de clase y poderlo dialogar con el par investigador da inicio a las acciones de investigación.

Conclusiones desde los RPA alcanzados/ fase de exploración.

1. La docente investigadora comienza a pensar en sus prácticas de enseñanza y reconoce que estas pueden ser observadas, analizadas y reflexionadas.
2. La docente investigadora reconoce, observa y piensa los elementos que componen su práctica de enseñanza.
3. La docente investigadora tiene una aproximación a la Lesson Study (mediante la rejilla) como herramienta de observación, reflexión análisis y documentación de su práctica de enseñanza.
4. La docente investigadora intenta vincular al estudiante en los procesos de aprendizaje intentando cambiar las interacciones en el aula.
5. La docente investigadora entiende que el objeto de estudio es su práctica de enseñanza, no el estudiante.

Tabla 3

Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza/ fase de exploración.

Planeación	Implementación	Evaluación
Se realizan colaborativamente esbozos de planeaciones teniendo en cuenta algunos elementos teóricos del macro currículo, análisis de contenido del área, búsqueda de un foco desde la Lesson Study.	Por medio de las actividades busca generar interacciones entre el estudiante y el objeto de estudio.	Cuenta con un espacio dentro de la planeación
Se pregunta ¿qué enseñar? y ¿para qué enseñarlo?	Se propone vincular a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante actividades donde el estudiante pueda comunicar lo que piensa.	
Reconoce los EBCL como elementos para tener en cuenta a la hora de planear.	Sugiere que los aprendizajes se dan por los procesos comunicativos e interacciones que se generan en el aula.	
Construye planeaciones definiendo los espacios con actividades de saberes previos, actividad central – poner en práctica lo aprendido y evaluación.	Lleva a su aula las rutinas de pensamiento 3 – 2- 1, Veo – Pienso – Me pregunto, expone en el salón los trabajos realizados por los estudiantes.	
Hace uso de la matriz propuesta en el Seminario de Investigación para planear, documentar y reflexionar las acciones que se llevan a cabo en el aula de clase.	Cambia la disposición de los puestos de trabajo de los estudiantes en el aula para comunicar unidad y fomentar el diálogo.	
	Reconstruye las acciones realizadas en el aula en la matriz de investigación y en las evidencias filmicas y fotográficas	

Prácticas de enseñanza en el desempeño de exploración guiada.

Retomando los planteamientos de Stone, 1999 este desempeño propone involucrar al estudiante en actividades de observación, registro de datos o consultas de múltiples fuentes para que este pueda construir su propio conocimiento a partir del análisis de datos empíricos que le permitan formular hipótesis y poner en práctica las comprensiones adquiridas. Mediante la ayuda y el acompañamiento que proporciona el docente, el sujeto debe adquirir la capacidad de aplicar conceptos y métodos que le permitan integrar sus habilidades y conocimientos para ponerlos en práctica de forma consciente y eficaz.

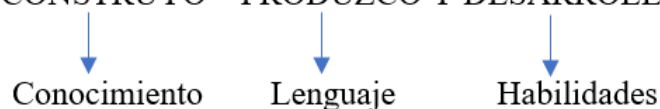
Por lo anterior en este aparte se ve cómo la docente continúa vinculando sus comprensiones a las acciones que constituyen la práctica de enseñanza, haciendo uso de los aprendizajes adquiridos en los Seminarios de la Maestría, contribuyendo así a su desarrollo profesional.

Este desempeño está conformado por dos ciclos de reflexión, en los cuales cobra gran relevancia las preguntas ¿qué es comprender? ¿Cómo puedo contribuir al desarrollo de comprensiones profundas en mí y en mis estudiantes? ¿Cómo puedo saber qué comprenden los estudiantes? ¿Por qué es importante saberlo? ¿Cómo se puede expresar la comprensión? M. Castillo (diapositivas sesión Seminario de Enseñanza para la Comprensión, agosto, 2019). El uso del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) constituye un antes y un después en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, que encuentra en este una estructura para pensar en elementos teóricos que le aporten sustento a las acciones de planeación, implementación y evaluación. Le aporta una mirada diferente al aprendizaje, pidiéndole al estudiante que ponga en juego su comprensión, que la haga visible y que piense y reflexione sobre esto, por otro lado, le exige al docente desarrollar procesos estructurados en los cuales el estudiante se vea inmerso en desempeños que lo lleven a dichas comprensiones.

La docente comprende que es a partir de este marco, que se estructuran y desarrollan las sesiones de los Seminarios en la Maestría, también a partir del cual se planean las actividades, que en realidad son desempeños en donde el pensamiento, la participación, el acercamiento con el objeto de estudio y la aplicación de los saberes resultan ser el eje central de la implementación. Los desempeños de comprensión exigen esa interacción que le brinda la posibilidad al estudiante y al docente cambiar de rol dentro de la clase, lo que permite a la docente investigadora continuar desarrollando su conocimiento pedagógico.

En el primer ciclo la docente realiza un ejercicio de planeación, implementación, evaluación haciendo uso del marco de la EpC, diseña la unidad didáctica.

UNIDAD DE LENGUAJE: CONSTRUYO – PRODUZCO Y DESARROLLO.



La cual vincula elementos del Seminario de Evaluación, que le aportan una estructura más completa y le permite desarrollar esa acción constitutiva de la práctica de enseñanza que había quedado rezagada en ciclos anteriores.

En esta fase la docente investigadora se encuentra con una nueva versión de la rejilla o matriz de reflexión propuesta en el Seminario de Investigación y que en ciclos anteriores había sido solo la herramienta para consignar las actividades propuestas en la planeación y registrar algunas situaciones de la implementación, dicha matriz cobra un nuevo sentido en esta fase, ya que aquí la docente investigadora comprende que esta rejilla o matriz desarrollada en el programa es un instrumento de recolección y análisis de información, en el cual organiza y narra detalladamente

las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza para ayudar a preservar el fenómeno y posteriormente ser analizado, reflexionado y evaluado colaborativamente.

En este ciclo se comprende que la Lesson Study (LS) esta es una metodología de investigación y se realizan cinco de las siete fases propuestas.

En el segundo ciclo y con el apoyo del asesor de la investigación, se construye la unidad didáctica LA COMUNICACIÓN COMO FUENTE DE REFLEXION, teniendo en cuenta los EBCL como competencias a desarrollar y no como temáticas, aunque la docente en el ciclo anterior había tenido aproximaciones al respecto, en esta unidad didáctica se evidencia que se migra de pensar en temáticas a pensar en la construcción de habilidades y competencias. Las acciones de planeación, implementación y evaluación se encuentran sustentadas en los EBCL, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), el marco de la EpC y pensada teniendo en cuenta el contexto, también observadas, analizadas y reflexionadas con el par investigador y el asesor de la investigación desde la metodología de la LS. Esta unidad didáctica se ve interrumpida por la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid 19.

Primer ciclo, desempeño de exploración guiada.

Teniendo en cuenta el proceso que ha realizado la docente en los diferentes Seminarios de la Maestría, en esta fase es consciente que está logrando aprendizajes que inciden directamente en la comprensión de su labor como profesional, producto del Seminario de Investigación reconoce el objeto de su investigación, el cual es su propia práctica de enseñanza. Los elementos conceptuales del marco de la Enseñanza para la Comprensión EpC, le brindaron sustento teórico permitiéndole traer su experiencia, su saber y su conocimiento específico para convertirlos en un

diseño consciente, flexible, ordenado, pensado y estructurado para lograr comprensiones profundas en sus estudiantes.

Antes de vincular el marco de la Enseñanza para la Comprensión en su aula, la docente tuvo que reconocer que el objetivo principal de su labor profesional es que los estudiantes apropien el conocimiento y lo construyan de manera consciente. Comprendió que este marco no se debe concebir como una receta universal que se debe seguir al pie de la letra para obtener resultados, pero si es una alternativa que le aporta a la práctica de enseñanza estructuras claras, pensadas para “el desarrollo de comprensiones a través de procesos más activos y productivos” Church et al. (2014)

Antes de adentrarse en las dimensiones de la comprensión y la complejidad que estas presentan, al pensar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, la docente investigadora se toma un tiempo para pensar ¿qué es comprender? Reflexión propuesta en el Seminario de Enseñanza para la Comprensión. Lo que la acercó a los siguientes postulados:

Figura 17

¿Qué es comprender?



Junto a las compañeras de Maestría la docente investigadora logra tener un acercamiento a la construcción del concepto de comprensión, así lo mencionan las compañeras maestrantes:

Figura 18.

¿Qué es comprender?



M. Vargas y otros

“La comprensión es la apropiación flexible del conocimiento, a través de habilidades del pensamiento que conllevan a aplicar ese conocimiento en diferentes contextos, transformándolo y haciéndolo visible mediante variadas acciones de comunicación”

Diseño propio (comunicación personal, septiembre 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente lo conceptualiza de la siguiente manera: La comprensión es la capacidad de apropiar y relacionar los conocimientos y saberes adquiridos con diferentes realidades y aplicarlos en diversos tipos de situación de la vida cotidiana, haciendo un proceso continuo de reflexión, renovación y representación variada del conocimiento.

Este concepto se modifica a lo largo del seminario gracias a los aportes del par investigador y otro, dando como resultado un concepto más nutrido, estructurado y cercano.

Comprensión: Es la capacidad de apropiarse y relacionar los conocimientos o saberes adquiridos con diferentes realidades, aplicarlos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, teniendo en cuenta el contexto y haciendo un proceso continuo de reflexión, renovación y representación variada del conocimiento.

Partiendo de la comprensión de lo que es comprender, ahora la docente se interroga ¿cómo sería el aprendizaje desde la comprensión? o ¿para la comprensión? Al entender las dimensiones de comprensión y otros elementos de la EpC, resultó un poco menos complejo para la docente investigadora, pensar en acciones dentro del aula que promovieran el desarrollo del pensamiento y la comprensión en los estudiantes, ya que dentro de su proceso de aula venía vinculando y probando algunas actividades extraídas de los Seminarios, que encajaban con la propuesta del marco. De esta forma la docente investigadora reconoce que las actividades que había estado extrayendo de los Seminarios y llevando a su aula de clase, eran más que simples actividades que buscaban “engancharse” al estudiante, eran desempeños de comprensión, los cuales “son actividades acompañadas de habilidades de pensamiento, Permiten a los estudiantes demostrar y desarrollar su comprensión, actividades orientadas a la acción, no necesariamente con un trabajo “práctico” sino más bien un trabajo pensante”. M. Castillo (diapositivas sesión Seminario de Enseñanza para la Comprensión, agosto, 2019).

El marco de la enseñanza para la comprensión EpC, abarca todo el quehacer del docente, todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, desde las acciones de planeación, las acciones de intervención hasta las acciones de evaluación del aprendizaje, es así cómo el marco de la EpC resultó siendo trascendente en el momento en que la docente investigadora decide pensar en una educación significativa y con sentido.

La docente concibe la EpC como un accionar al interior del aula de clase, donde el docente busca que sus estudiantes hagan visible su pensamiento y sus comprensiones, pero donde ella, como profesional de la enseñanza, también piensa, analiza y planea, teniendo en cuenta su contexto y las metas que se ha planteado, estas metas ya no resultan siendo solo un capricho o un imaginario dado desde sus propias concepciones, desde su ideal de lo que sería bueno que sus estudiantes aprendieran, sino que estas metas surgen de un proceso de reflexión donde el docente se pregunta ¿Qué quiero que mis estudiantes comprendan? (contenido) ¿Cómo construyo esa comprensión? (método) ¿Para qué ese conocimiento? ¿para qué sirve este conocimiento en la disciplina? ¿Qué conexiones se pueden hacer con la vida y el mundo real (propósito) ¿Cómo representa esas comprensiones a otros? (comunicación). Estas preguntas le abren un nuevo horizonte a la docente investigadora, donde la meta se plantea como una bandera ondeante al final del camino, que difícilmente se perderá de vista si se planea correctamente la ruta a seguir.

Los elementos de la comprensión plantean la ruta que se debe seguir para no perder de vista las metas trazadas, estos son cuatro y requieren de análisis y reflexiones. **El tópico generativo** propone la pregunta ¿Qué debemos enseñar? Este debe ser abarcador, central, desafiante e interesante. **Las metas** plantean la pregunta ¿Qué vale la pena comprender? Deben ser claras, a largo plazo, ir a la esencia de la disciplina y ser explícitas.

Los desempeños de comprensión plantean un reto mayor que exige al docente a alejarse de las actividades aisladas, sin propósitos claros y cuya finalidad resulta ser seguir la instrucción; para pasar a pensar en actividades contextualizadas y relacionadas entre sí, cuyo objetivo principal es movilizar el pensamiento de los estudiantes, actividades que vinculen al estudiante en un proceso de desarrollo de comprensiones y que tenga un propósito claro y comprensible para este. Al pensar en desempeños de comprensión se debe realizar la pregunta ¿Cómo debemos enseñar para

comprender? Es aquí donde la docente investigadora genera el interrogante máximo de la enseñanza.

Como se había mencionado, la docente ha reconocido que es indispensable que los estudiantes le encuentren sentido a lo que realizan, por ello las actividades propuestas pasan a ser desempeños, que cumplen con los criterios para no caer en lo habitual de la actividad, estos criterios fueron contruidos en conjunto por las estudiantes que participaron del Seminario de EpC y son los siguientes:

- Hacer visible las comprensiones del estudiante.
- Ponen en práctica conocimientos previos de otra manera.
- Diseñados progresivos que hagan pensar al estudiante.

Con esto la docente encuentra que existen tres tipos de desempeños, de exploración, investigación guiada y de proyecto de síntesis, los cuales son sucesivos e indispensables en la planeación y desarrollo de una unidad de comprensión. Esta unidad se planea teniendo en cuenta todos los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión (tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua).

Figura 19

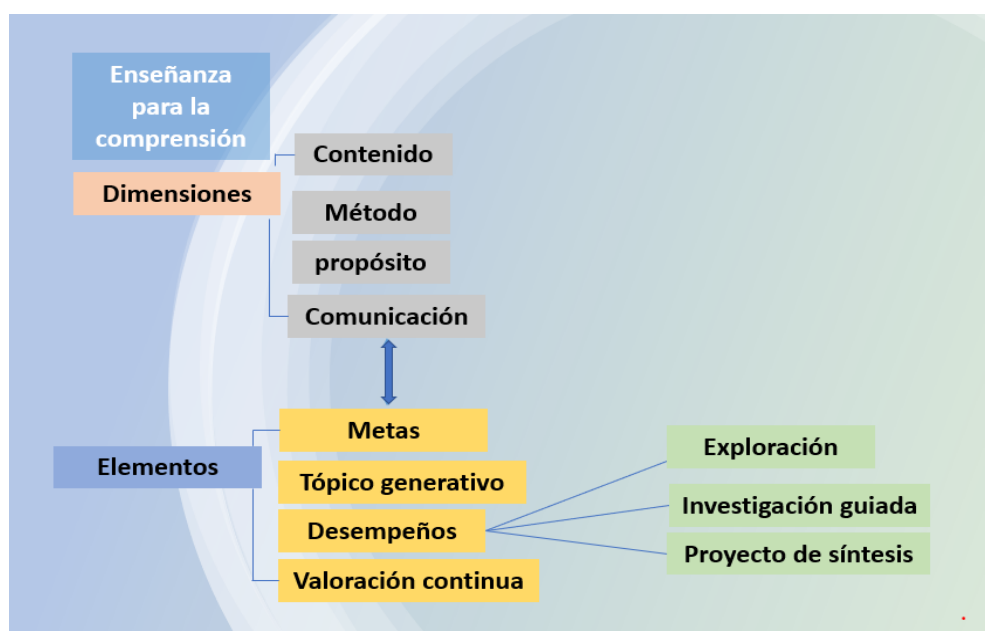


Diseño propio.

En esta fase las acciones de evaluación fueron complementadas y profundizadas en el Seminario de Enseñabilidad 2, desde donde estas se conciben como un instrumento que brinda información oportuna para tomar decisiones frente a los procesos.

Figura 20

Esquema Enseñanza para la Comprensión.



Nota. Esquema EpC diseño propio.

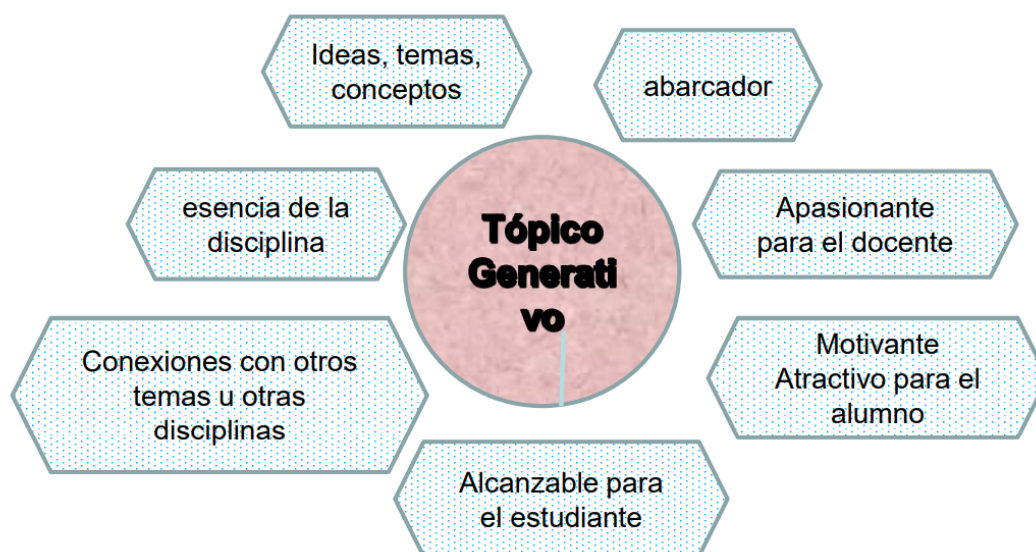
Planeación.

Con todo lo anterior la docente investigadora se dispone a construir su primera unidad de aprendizaje desde el marco de la EpC, teniendo en cuenta los aportes del par investigador y la guía de la docente del Seminario. Dicha unidad señala como el tópico generativo el nombre que

la docente usa para esta, Unidad de lenguaje: Construyo – Produzco y Desarrollo. Lo que en este caso presenta un desacierto, ya que los tópicos generativos son más que simples nombres, estos, como lo señala el siguiente diagrama presentan una idea, están directamente relacionados con la disciplina, debe ser motivante para el estudiante y el docente, deben abarcar y tener conexión con otras disciplinas.

Figura 21

Tópico generativo.



Nota. Diagrama extraído de diapositivas del Seminario de EpC.

Esta planeación estaba pensada para un periodo escolar de nueve semanas, donde los estudiantes analizarían a profundidad una canción.

En la contextualización de la unidad la docente menciona que se diseña teniendo en cuenta las dificultades de comprensión e interpretación textual presentadas por los estudiantes de grado

séptimo, menciona que las dinámicas de lectura guiada y lectura en casa no han brindado avances significativos como tampoco el uso de libros con temáticas actuales que pudieran generar en ellos mayor interés. Los objetivos propuestos por la docente tienen que ver con que sus estudiantes aprendan a leer, escribir y a pensar, por lo que ha planteado una actividad que pretende relacionar las letras de las canciones con el ejercicio de análisis y comprensión textual, esto teniendo como base del contenido los EBCL.

Las metas para esta unidad intentan estar vinculadas a las dimensiones de la comprensión y son las siguientes:

1. Contenido	2. Propósito	3. Método	4. Comunicación
Los estudiantes comprenderán a profundidad lo que expresa una canción	Los estudiantes comprenderán que el análisis de la información que les brinda la canción es un proceso riguroso donde se deben tener en cuenta múltiples elementos	Los estudiantes comprenderán cómo analizando la información de la canción o de un texto pueden interpretar, argumentar y proponer sobre éste.	Los estudiantes comprenderán que pueden comunicar sus análisis e interpretaciones de los textos de múltiples formas.

Estas metas, desde el marco de la EpC, buscan darle un foco a las comprensiones que se espera que los estudiantes obtengan, para ello deben ser claras, centrales y concretas, esto quiere decir que deben estar relacionadas con el trabajo a realizar y en concordancia con lo propuesto en la unidad de aprendizaje, (claras) también deben ir a la esencia de la disciplina, (centrales) y deben permitirle tanto al docente como al estudiante reconocer el proceso (concretas), por eso esta última la componen desempeños de comprensión que permiten que sea observable, medible y evaluable. (María Ximena Barrera y Patricia León Agusti)

En la planeación original, se proponen ocho desempeños que fueron ampliados a diez teniendo en cuenta los ajustes que la docente decide realizar al obtener información en las implementaciones.

A partir de este momento la docente se pregunta por ¿Cómo construir desempeños que vinculen al estudiante con el desarrollo de su comprensión?

En un primer momento intenta tener en cuenta algunas características señaladas como importantes por la docente del Seminario a la hora de planear desempeños, estas características mencionan que los desempeños deben estar enfocados en el cumplimiento de la meta, también que deben contar con una secuencia lógica visible, deben vincular el pensamiento del estudiante, proponer diferentes formas en las cuales este pueda aprender y expresar lo aprendido, debe promover hacer visible el pensamiento y sus comprensiones, además de involucrarlo en el desarrollo de dicho desempeño. M. Castillo (diapositivas sesión Seminario de Enseñanza para la Comprensión, agosto, 2019).

Al mismo tiempo la docente comienza a vincular los desempeños con una o más de las metas trazadas y menciona de qué forma se realizará la valoración de cada desempeño. Es a partir del Seminario de EpC y el Seminario de Enseñabilidad 2 que la docente comienza a fortalecer su comprensión acerca de otra acción constitutiva de la práctica de enseñanza, que en ciclos anteriores pudo quedar rezagada, a partir de esta planeación la docente comienza a señalar en cada desempeño cómo realizará la valoración de este.

Para la docente el Marco de la Enseñanza para la Comprensión le brinda un recurso que le facilita visualizar esa secuencia que en repetidas ocasiones el par investigador le ha mencionado que es importante a la hora de pensar en las acciones de planeación, esto desde los desempeños de exploración, de investigación guiada y de proyecto de síntesis. Por otro lado, le permite seguir observando, analizando y promoviendo en la implementación esas interacciones que le permiten al estudiante vincularse activamente y de manera consciente en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por último, le aporta una mirada reflexiva a las acciones de evaluación que le ayuda

a pensarlas desde Alba (como se citó en Casanova, 1998) “Como un proceso sistemático continuo y riguroso de obtención de información” y desde (Santos, 2018) como un fenómeno ético dispuesto para el aprendizaje. Estas acepciones cambiaron drásticamente las acciones de planeación, implementación y evaluación de la docente investigadora y su concepción sobre las mismas.

Aún con estas aproximaciones, la docente investigadora no responde su pregunta ¿Cómo construir desempeños que vinculen al estudiante con el desarrollo de su comprensión? Para esto acude al libro *La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Donde llama su atención el postulado de (Perkins, 1999).

“Para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, pídanle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto. Segundo, lo que los estudiantes responden no sólo demuestra su nivel de comprensión actual, sino que lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor.”

Es a partir de lo anterior que la docente comienza a diseñar desempeños para su unidad didáctica, cuya meta es que los estudiantes comprendan a profundidad lo que expresa una canción. La docente investigadora intenta desafiar las comprensiones de los estudiantes a partir de desempeños que les propongan construir a partir de la información que poseen de la canción, nuevos productos, puedan explicar lo que han comprendido de múltiples formas y puedan sintetizar eficazmente la temática de la canción. Así lo deja entrever en la planeación.

Figura 22

Unidad didáctica, desempeños de exploración.

Desempeño	Ligado a la meta	Tipo de desempeño	Valoración continua
<p>Los estudiantes en grupos escucharán la canción, leerán la letra de la canción y verán el video. Realizarán un taller escrito.</p> <p>Los estudiantes darán respuesta a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos cuenta la canción? • ¿Cuál es el tema que tiene la canción? • ¿Qué sentimientos expresa la canción? • Una canción ¿Qué tipo de texto es? Justifica tu respuesta. <p>Se socializará las respuestas del taller a la clase y justificarán las respuestas. Cada estudiante del grupo se reunirá por dos minutos con otro grupo y les contará sobre su canción y las respuestas que le dio a las preguntas, se dará un minuto adicional para que el grupo le haga preguntas.</p>	1	Exploratorio	Informal, se harán correcciones al taller dando retroalimentación oral a todos los integrantes del grupo, se les pedirá a los estudiantes que corrijan el taller de ser necesario. Se tendrá en cuenta qué tipo de comprensiones utilizaron los estudiantes para responder las preguntas del taller y de qué forma respondieron a las preguntas o comentarios de sus compañeros.
<p>Los estudiantes escribirán una narración con estructura textual (inicio, nudo desenlace) donde cuenten la historia de la canción.</p> <p>Los estudiantes compartirán la canción, el video y la narración con sus compañeros de clase</p>	1	Exploratorio	Informal, los estudiantes compartirán el cuaderno con la narración que crearon a tres grupos diferentes quienes teniendo en cuenta lo visto del video, la canción y la exposición harán recomendaciones en cuanto a redacción, coherencia y relación con la canción y el video.
<p>Los estudiantes subrayarán en la letra de la canción las frases y oraciones que no comprenden de la canción e intentan dar una explicación del por qué no lo comprenden. Los estudiantes realizarán un taller de connotación y denotación y lo asociarán con la letra de la canción.</p>	2	Investigación guiada	Informal, oral se harán las recomendaciones en los grupos de trabajo por parte del docente. Se aclararán las dudas sobre el tema.

Tomando estos tres desempeños como evidencia se puede ver que la docente investigadora intenta aplicar estos postulados pidiéndole al estudiante que explique a sus compañeros lo que ha comprendido, luego que construya un nuevo elemento a partir de esas comprensiones y por último que intenten explicar qué no comprenden e intentar justificar esto.

En el tercer desempeño la docente propone que el estudiante tenga un acercamiento conceptual a lo referente a connotación y denotación, en su percepción esto puede ayudar a la comprensión de lo que expresa la canción, también lo acercará a identificar y conceptualizar aquellos apartes que le pueden resultar difíciles de comprender al reconocerlos como una forma diferente de expresión, la cual comunica un significado secundario y que requiere de un análisis diferente para su comprensión.

Intentando continuar con la secuencia, la docente plantea en el desempeño de comprensión cuatro, que el estudiante piense en lo que no comprende de la letra de la canción e intente dar razones del por qué ocurre esto, mediante un trabajo colaborativo tener un acercamiento y análisis partiendo de los aportes que le puedan realizar sus compañeros.

Figura 23

Unidad didáctica, desempeños de investigación guiada.

<p>Los estudiantes crearán una cartelera o cartel con algunas de las oraciones encontradas en la canción que se encuentran en sentido figurado (connotativo) y analizarán lo que estas significan dentro del contexto de la canción.</p> <p>Las carteleras estarán dispuestas en el salón y los grupos pasarán y escribirán un comentario, un aporte o un análisis a las oraciones encontradas por sus compañeros aportando un nuevo punto de vista sobre lo que para ellos indica la oración.</p>	3	Investigación guiada	Se realizará evaluación informal teniendo en cuenta los aportes al trabajo de los compañeros, las comprensiones del tema connotación y denotación y su análisis de lo que sugieren las oraciones dentro de la canción.
<p>Los estudiantes realizarán una exposición con material visual donde le relatarán a sus compañeros la historia que cuenta su canción y frases u oraciones relevantes, explicará qué dificultades encontró al intentar comprender lo que decía la canción y por qué cree que tuvo esa dificultad.</p> <p>Responderán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿qué nos comunica el título? 2. ¿qué nos cuenta la canción? 3. <u>si</u> pusiéramos la canción en un contexto narrativo, ¿cuál sería el inicio, el nudo y el desenlace? 4. ¿cuáles son las oraciones más significativas en sentido figurado? explícalas 5. ¿qué relación encuentra entre el video y la letra de la canción? 	2 y 4	Investigación guiada	Informal, el docente aportará su explicación y propondrá preguntas que motiven la argumentación en los estudiantes y evaluar sus comprensiones
<p>Los estudiantes participarán en una actividad de veo, pienso y me pregunto moderada por el docente, utilizando imágenes de los videos.</p>	1, 2 y 3	Investigación guiada	Informal, el docente y los estudiantes harán sus aportes.
<p>Los estudiantes realizarán una nueva exposición teniendo en cuenta los aportes del docente y sus compañeros respecto a lo que dice la canción y muestra el video sustentando su análisis.</p>	2 y 4	Investigación guiada	<p>Se realizará evaluación formal.</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avances en las comprensiones de la canción. • Correcciones sugeridas por el docente. • Aportes de sus compañeros.

Figura 24

Unidad didáctica, desempeños de proyecto de síntesis.

			<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral. • Pertinencia de su exposición respecto a la canción. • Coherencia en las respuestas. • Argumentación. • Análisis e interpretación. ok
<p>Los estudiantes crearán una representación gráfica de la canción a manera de cartel.</p> <p>Los estudiantes redactarán un guion breve que represente la historia que cuenta la canción y que tenga en cuenta elementos importantes de la canción y el video.</p> <p>Los estudiantes recrearán de forma teatral la canción teniendo en cuenta sus análisis.</p> <p>NOTA. LAS ACTIVIDADES SUBRAYADAS NO SE REALIZARON</p>	3 y 4	Proyecto de síntesis	<p>Se realizará evaluación formal</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación acorde al análisis. * se queda en la información que da el título, el video y la letra superficialmente 30 * utiliza imágenes del video y logra hacer una conexión con lo que expresa la canción. *hace una representación totalmente creativa teniendo en cuenta la mayoría de los elementos estudiados. <p>Evaluación informal.</p> <p>Se realizará revisión de los guiones por parte de los integrantes de otros grupos harán sugerencias y correcciones. El docente hará retroalimentación oral respecto a la coherencia y redacción.</p> <p>Revisión y retroalimentación del desarrollo de la unidad</p> <p>Evaluación formal dramatización.</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avance en las comprensiones. • Coherencia del guion. • Orden de la presentación teatral. • Comprensiones e interpretaciones. • Comunicación efectiva.
En parejas los estudiantes realizarán una prueba escrita sobre lo comprendido en las canciones			<p>Se realizará evaluación formal</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aporte al trabajo realizado, (coevaluación) • Numero de aciertos en la prueba • Avance en las comprensiones respecto a las canciones.

Planeación de la unidad.

De esta manera fue pensada la unidad didáctica Construyo – produzco- desarrollo, la cual proponía hacer visible las comprensiones de los estudiantes y focalizar el análisis en aquello que no les resultara fácil de comprender para a partir de allí seguir profundizando en la interpretación de lo que expresan los diferentes textos.

Implementación.

La docente investigadora comienza la implementación de la unidad segura que la estructura aportada por la EpC le aportaría la unidad respaldo teórico – práctico para sacar mayor provecho de las actividades propuestas a partir de los desempeños. La construcción de la unidad a partir del marco de la Enseñanza para la Comprensión le brinda la oportunidad de empezar a vincular a los estudiantes en una forma diferente de aprender, donde ellos son partícipes del proceso y cuya finalidad es que tengan un acercamiento e interacción efectiva con el objeto de estudio. Esto quiere decir que el estudiante pueda expresar con propiedad y de múltiples formas su saber, que pueda reconstruirlo, sintetizarlo, transformarlo, analizarlo, pensarlo y representarlo. Por ello en esta fase y gracias a las comprensiones obtenidas en el Seminario de EpC, la docente comienza a pensar en métodos Interestructurantes que en palabras de (Not, 1994) hace referencia a que “los conocimientos no están ni solo en el objeto, ni solo en el sujeto, ni vinculado exclusivamente a la preponderancia de este o de aquel, sino en la interacción sujeto – objeto esta interacción es interestructuración.”

En cuanto a las actividades.

Primer desempeño

La docente investigadora informó a los estudiantes que conformaría grupos de cinco personas para comenzar la unidad que se desarrollaría durante ese periodo. Seleccionó al azar siete

estudiantes que desde su perspectiva pueden tener habilidades para guiar el trabajo. Una vez nombrados, cada uno de los estudiantes eligió cuatro integrantes para su grupo, después la docente les pidió que se reunieran para explicar la actividad y entregar el texto que les corresponde analizar.

Una vez conformados los grupos, la docente investigadora entregó el nombre de la canción con la que va a trabajar cada grupo e hizo una breve explicación de lo que espera que realicen.

Después explicó detalladamente la unidad didáctica para todos los estudiantes. La docente comentó que esta unidad busca que los estudiantes adquieran competencias en cuanto al análisis, comprensión e interpretación textual, habilidades que ha pretendido fortalecer a lo largo del año escolar, pero en la cual aún percibe dificultad, por esto propone vincularlos de forma diferente en actividades que los ayude a mejorar al respecto. Luego compartió las metas de comprensión propuestas para la unidad, explicando qué es se quiere lograr y que espera que se comprometan para lograr dichos objetivos. Dejó abierto un espacio para resolver preguntas y los estudiantes manifestaron inquietudes tales como: ¿Así vamos a trabajar siempre? ¿Qué tenemos que hacer? ¿No podemos cambiar de grupo? ¿qué hacemos con la canción? La docente resolvió sus inquietudes y continuó con el desarrollo de la clase.

La docente investigadora les pidió que para la siguiente clase llevaran impresa o copiada en el cuaderno la canción que les correspondió trabajar, también que descargaran el video de la canción en sus celulares o en una memoria para poder tener el material de estudio siempre disponible, ya que es habitual en la institución que se presenten fallas en el servicio de internet. Haciendo uso del computador y el televisor, les dio a conocer los videos de las canciones y de esa manera dio por terminada la primera sesión de clase.

Segundo desempeño.

Los estudiantes se organizaron en los grupos conformados en la clase anterior y la docente les pide a dos estudiantes que recuerden a sus compañeros lo realizado en la sesión anterior, los estudiantes comentaron brevemente lo que recordaban, comentaron que se habían conformado grupos de trabajo y que se les había entregado el nombre de una canción, la cual deberían traer escrita o impresa, ya que con esta se iba a trabajar todo el periodo, la docente complementó sus aportes recordando las metas que se tenían previstas para la unidad y les pidió que haciendo uso de sus dispositivos electrónicos escucharan la canción y vieran el video y que apoyaran este ejercicio con la letra que habían traído impresa o escrita.

Una vez transcurrido el tiempo prudencial, la docente propone el siguiente taller en el tablero:

- ¿Qué nos cuenta la canción?
- ¿Cuál es el tema que tiene la canción?
- ¿Qué sentimientos expresa la canción?
- Una canción ¿Qué tipo de texto es? Justifica tu respuesta.

La docente les informa a los estudiantes que terminado el taller tomará unos minutos para pasar por cada uno de los grupos y hacer retroalimentaciones, también que después de que estas se hayan realizado, cada integrante del grupo se desplazará a otro grupo para realizar una exposición sobre lo que entendió de la canción, sobre lo que cuenta la canción y sus respuestas al taller, una vez los expositores se encuentren en los grupos la docente apoyará la interacción proyectando en el televisor la canción y el video para que todos los estudiantes tengan el contexto de lo que se expondrá.

La docente determina que dará un tiempo de 20 minutos para el desarrollo del taller y los estudiantes ponen nuevamente el video de la canción en sus celulares, la docente pasa por cada uno de los grupos escuchando las intervenciones de los estudiantes y resolviendo interrogantes tales como: ¿el tema es lo mismo que el título? ¿qué tipo de texto es una canción? Se responden las inquietudes y continúa realizando la observación de la actividad.

Pasados el tiempo estipulado, los estudiantes pidieron se les concediera más tiempo para terminar el taller y para planear lo que le iban a exponer a sus compañeros, lo cual se concedió.

Transcurridos este tiempo la docente se desplaza a cada uno de los grupos para hacer una breve retroalimentación ya que la clase está próxima a terminar. Les anuncia a los estudiantes que en la próxima clase se realizarán las exposiciones y que tomen en cuenta la retroalimentación dada, como tarea propone preparar las exposiciones.

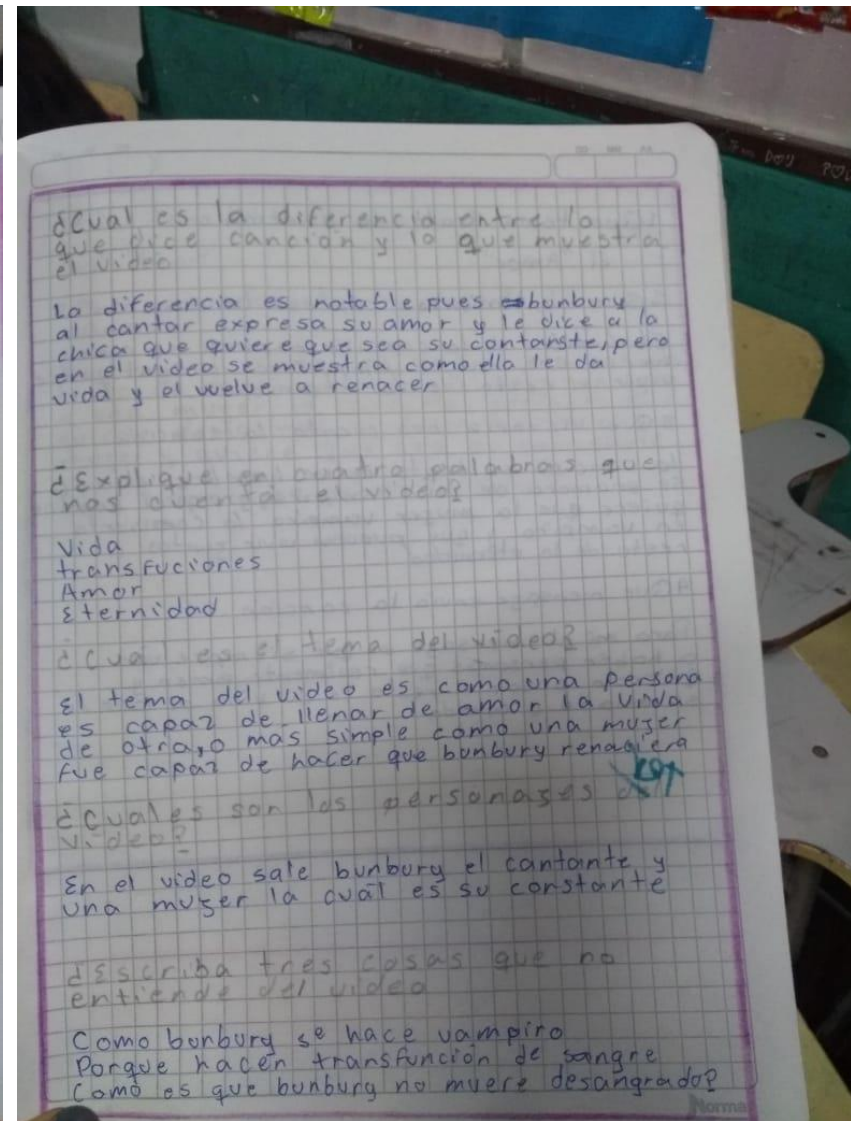
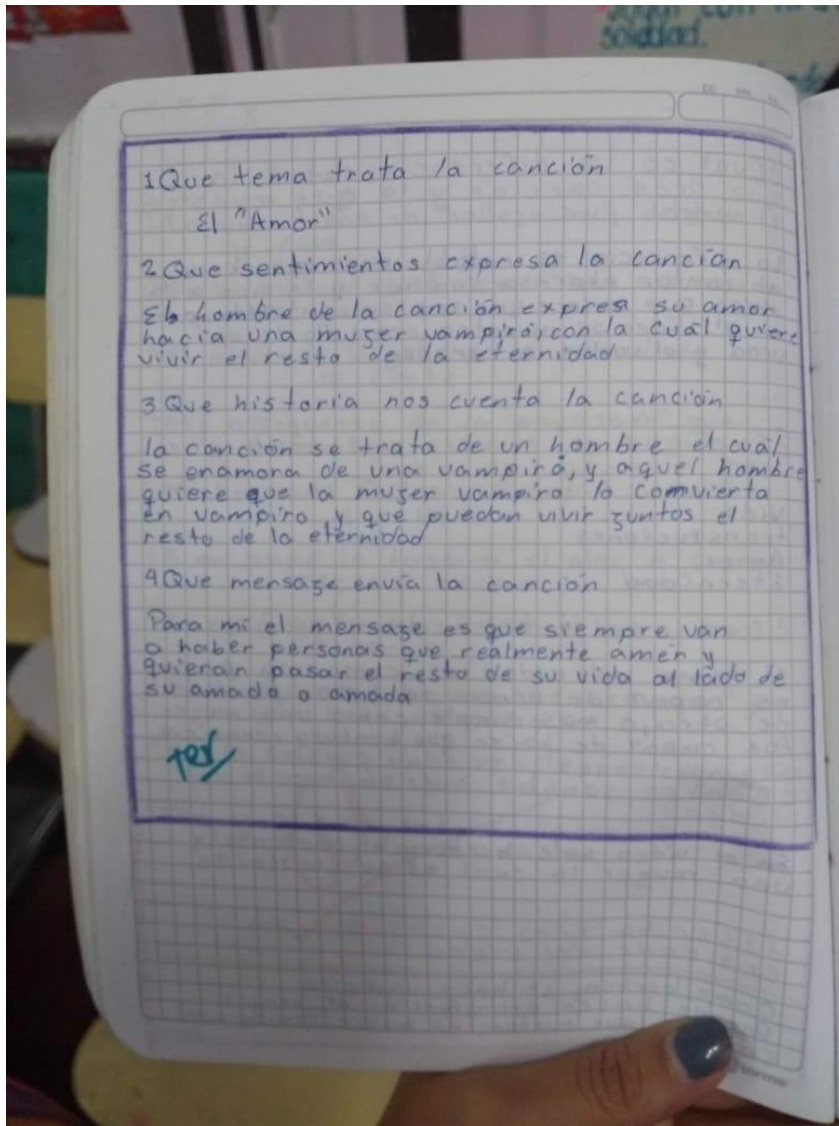
La tercera sesión de clase comienza recordando lo que habían realizado en la clase anterior, se les pidió a los estudiantes que comenten lo que se había realizado y estos mencionaron que habían escuchado la canción, habían desarrollado un taller, la docente había realizado algunas recomendaciones y debían realizar una exposición respecto al taller realizado. La docente complementa los comentarios recordándoles que el objetivo de la exposición es que compartan con los compañeros su aproximación a la canción y comprensiones respecto a esta.

De esta forma comenzaron a desplazarse los integrantes del primer grupo a los demás y la docente acompañaba por momentos la exposición de los estudiantes mientras reproducía la canción y el video del grupo expositor en el televisor, los estudiantes se tomaban un momento para escuchar y ver el video y después comenzaban las exposiciones.

Una vez terminada la actividad la docente les pregunta a los estudiantes si fueron comprensibles las exposiciones que realizaron sus compañeros y los estudiantes comentaron su experiencia en cuanto al acercamiento con las canciones de los demás grupos.

Figura 25

del análisis preliminar de los estudiantes.



Tercer desempeño.

En la cuarta sesión de clase se trabajó el desempeño tres, el cual propone realizar un cuento con estructura textual definida a partir de la historia que cuenta la canción.

Los estudiantes organizados en los grupos reciben la explicación de la docente, que les pide que realicen un cuento, donde narren con sus propias palabras la historia que cuenta la canción, para ello deben tener en cuenta no solo la información que les ha proporcionado la canción y el video, sino tener claro cuál es la estructura textual de un texto narrativo.

Los estudiantes se disponen a trabajar en sus cuadernos y surge en ellos la inquietud sobre la estructura de los textos narrativos, es por lo que la docente retoma en una explicación de tablero lo que es un texto narrativo, su estructura y su intención comunicativa, de esta forma los estudiantes trabajan en grupo mientras la docente escucha las conversaciones e inquietudes en cada grupo.

Los estudiantes conversan sobre lo que entienden de la letra de la canción, lo que han visto en el video e intentan llegar a acuerdos respecto a lo que van a escribir teniendo en cuenta lo que les parece más relevante para contar en su escrito, pasados 50 minutos gran parte de los estudiantes han logrado adelantar un buen bosquejo del texto, en la mayoría de estos se evidencia una estructura textual definida.

Con el insumo de la narración se retoma la dinámica de la clase anterior, compartir en los grupos el trabajo realizado, la docente les pide a los estudiantes que teniendo en cuenta este nuevo acercamiento a lo que comunica la canción y las nuevas comprensiones obtenidas de los diálogos con sus compañeros de grupo, revisen el taller de la clase anterior, sus respuestas y la exposición que hicieron. Les propone que realicen cambios si así los requieren y nuevamente expongan en

los grupos, sus comprensiones respecto a la canción y lean para sus compañeros su cuento. La docente les recuerda que es importante que sus compañeros también comprendan lo que dice cada una de las canciones, para que estos puedan aportar a los talleres realizados.

Figura 26

Construcción de

un nuevo producto a partir de la información y las comprensiones.

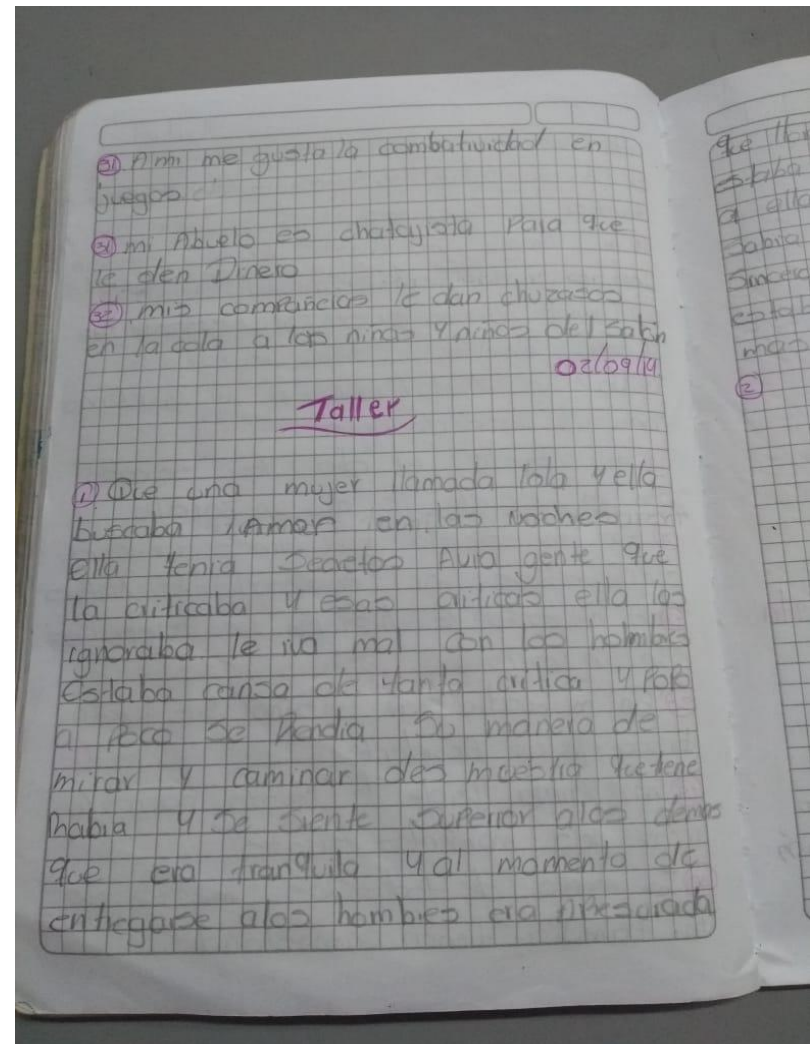
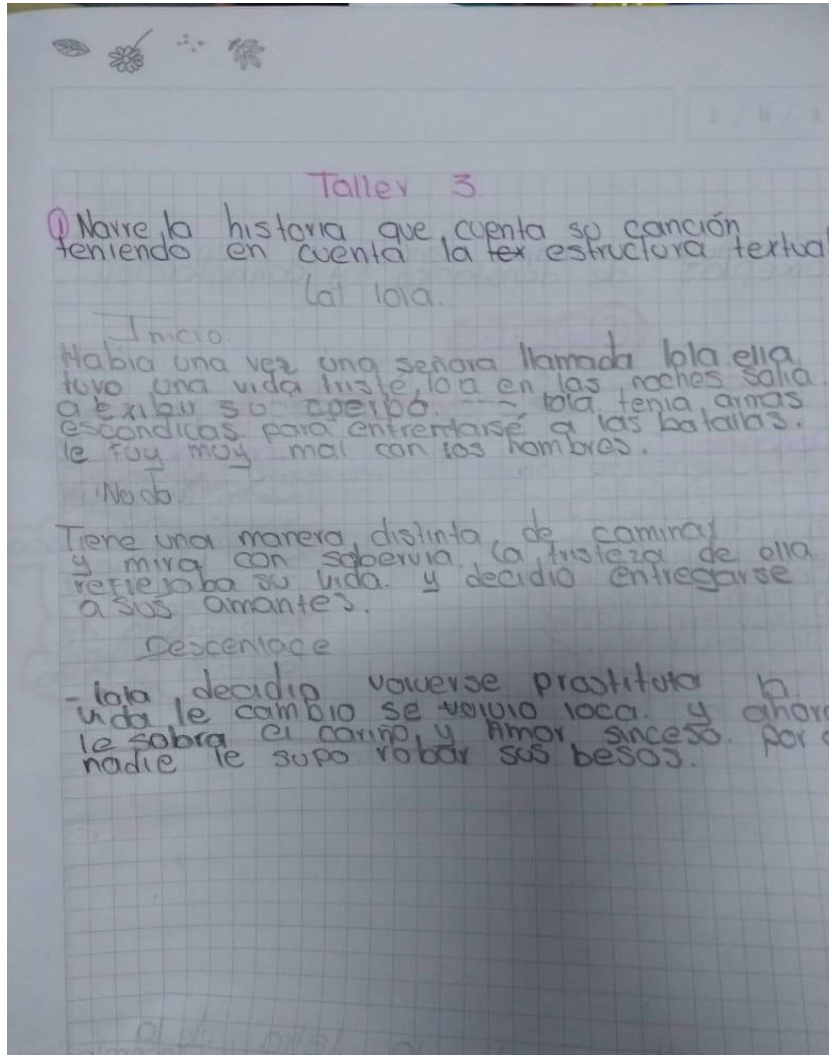
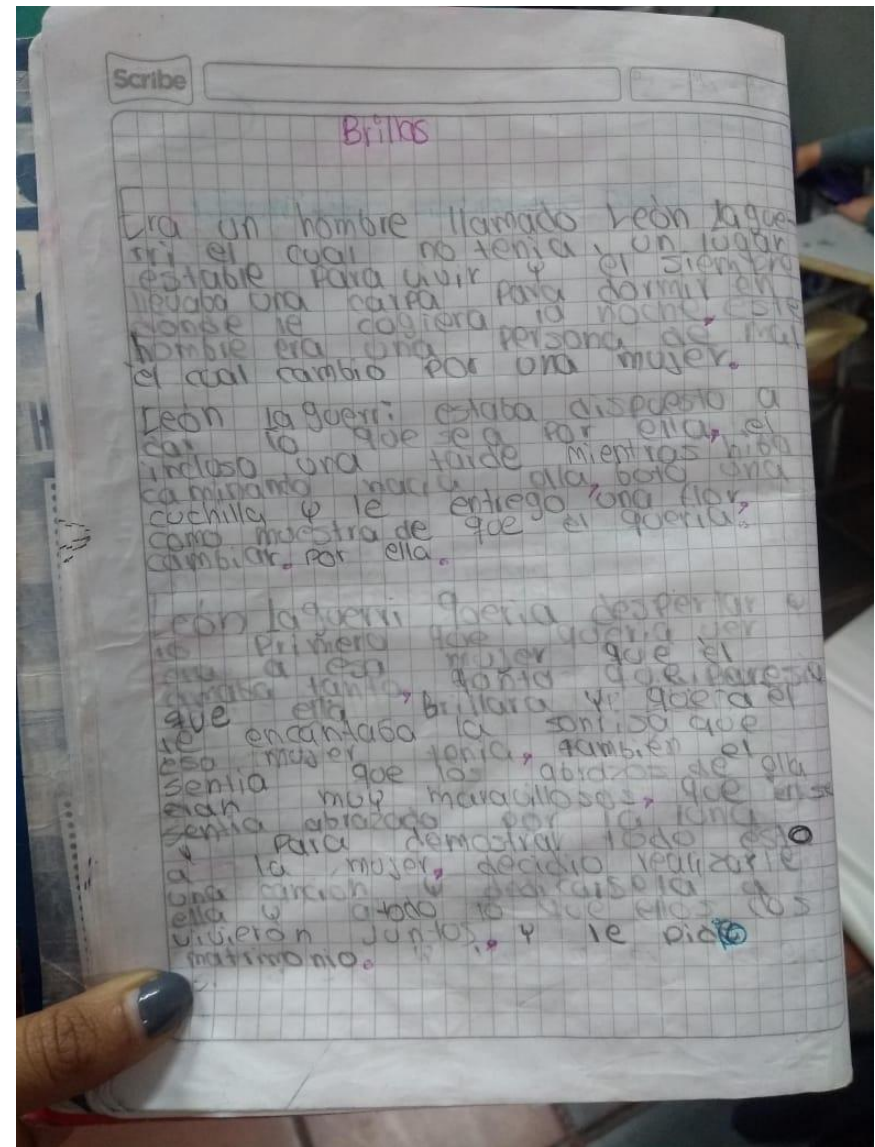
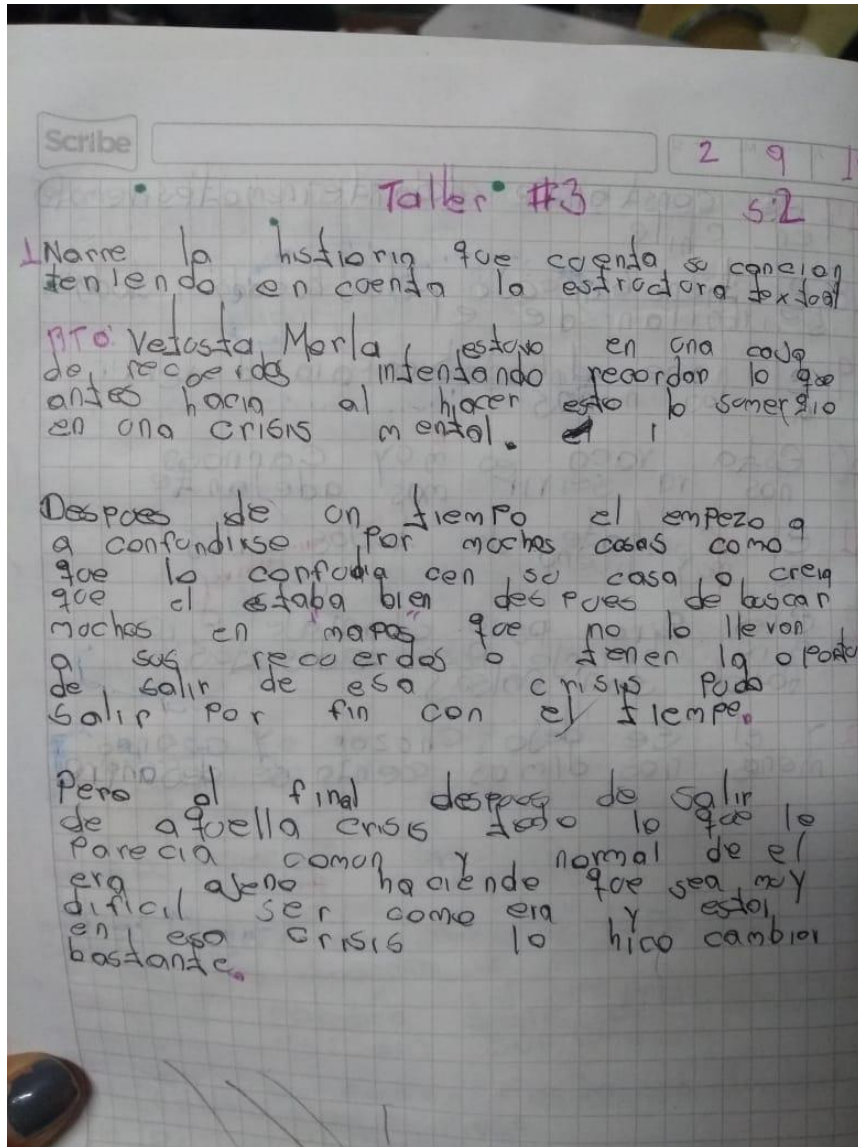


Figura 27

Construcción de un nuevo producto a partir de la información y las comprensiones



Cuarto desempeño.

En la quinta sesión de clase los estudiantes trabajaron el desempeño cuatro, el cual propone que los estudiantes subrayen dentro de la canción los apartes que no comprenden e intenten explicar qué impide esa comprensión, después de esto los estudiantes realizarán un taller de acercamiento al concepto de connotación y denotación propuesto en el libro Lenguaje 6. Se esperaba que lo pudieran asociar con lo trabajado en la canción.

La docente investigadora les pidió a los estudiantes que tomaran los cuadernos y vieran el trabajo realizado hasta el momento, les mencionó que el taller que se realizaría en esa clase lo debían hacer individualmente recordándoles que es importante que puedan tomarse el tiempo de pensar en el trabajo hecho, las comprensiones alcanzadas y las posibles falencias.

Después de unos minutos la docente les pidió que en la letra de la canción que copiaron o imprimieron subrayen con color verde lo que les resulta fácil comprender y con rojo lo que les resulta difícil. Pasados algunos minutos la docente le pide a algunos estudiantes que compartan una de las oraciones que no comprende y que intenten explicar a qué se debe esto, un estudiante propone la oración "me diste cobijo bajo una palmera y me diste de beber" extraída de una de las canciones; menciona que no comprende la palabra cobijo, que no sabe a qué hace referencia y presume que por esto no comprende lo que quiere decir, otros estudiantes intervienen y comentan que cobijo hace referencia a "cobija" "cobijarse" "arruncharse".

El estudiante asegura que ha comprendido mejor lo que propone la canción; que el personaje se sentó bajo una palmera. Ningún otro estudiante quiso compartir su trabajo y la docente percibe que se les dificulta comunicar lo que no comprenden y más aún pensar en qué impide que lleguen a esa comprensión. Siendo esta una reflexión que los estudiantes no realizan a menudo decide

continuar con la actividad entregando fotocopias con el taller impreso cuyo nombre es Sentido figurado y sentido literal, extraído del texto guía Lenguaje 6, les pide que realicen el taller teniendo en cuenta lo que les es fácil de comprender en la canción y lo que les resulta difícil de comprender en la misma. Los estudiantes hacen lectura de los títulos del taller y la docente pide a un estudiante que lea en voz alta el concepto de sentido literal, da un ejemplo en el tablero respecto a lo que es el sentido literal, explicando que se refiere a mencionar las cosas tal cual como son, por ejemplo, como las definiciones que aparecen en el diccionario. Otro estudiante lee el concepto de sentido figurado y la docente propone como ejemplo la palabra **estrella**, continúa explicando que, si lo asumen literalmente, la palabra estrella haría referencia a cuerpos celestes y de luz, después pregunta que si lo asumen desde el sentido figurado cómo cambiaría el significado de la palabra; un estudiante comenta "estrella de futbol" otro estudiante "estrella de cine". La docente menciona que es importante tener en cuenta las otras interpretaciones de la palabra y les pide proponer otro ejemplo. Los estudiantes proponen la palabra **perico** y comienzan a comentar que el perico que es un pájaro, también que el perico es café con leche y por último mencionan que de esta forma se conoce un tipo de droga psicoactiva.

Teniendo en cuenta la intervención de los estudiantes la docente menciona que el sentido figurado es una construcción social y tiene un sentido determinado para las personas que lo utilizan, que se debe tener en cuenta los regionalismos ya que la comunicación se encuentra sujeta a la interpretación que el receptor hace del mensaje que envía el emisor.

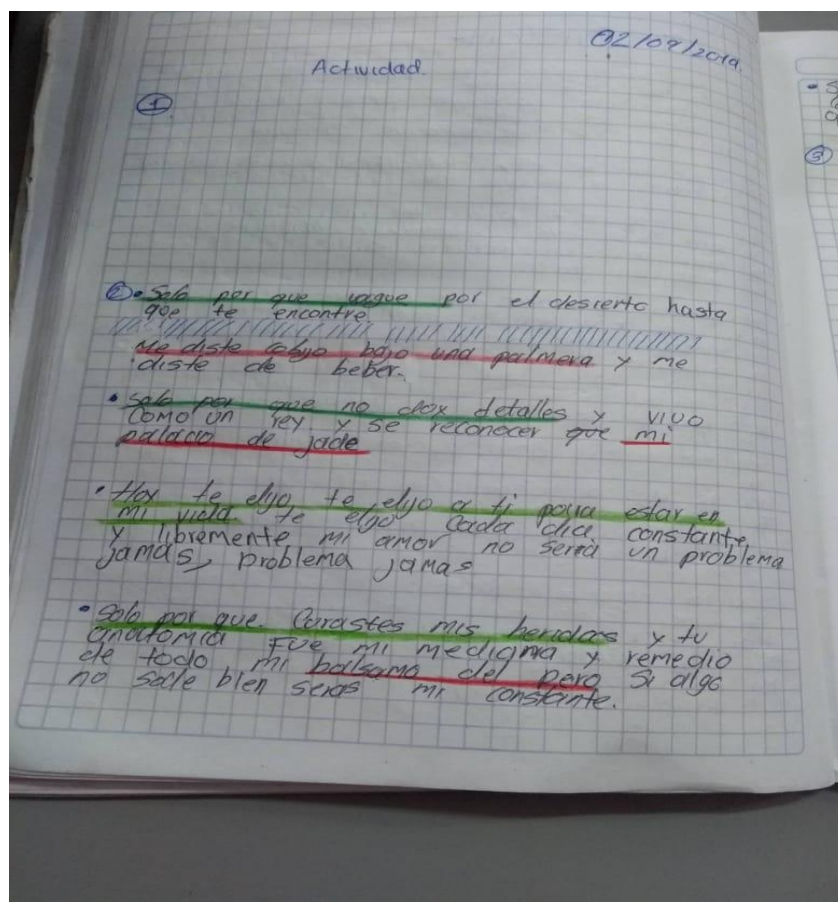
Los estudiantes siguen desarrollando el taller de forma autónoma haciendo preguntas al docente individualmente.

Una vez finalizado el tiempo de la sesión la docente les pregunta si pueden decir por qué no les resulta fácil comprender algunos apartes de la canción. Los estudiantes responden que por la interpretación del sentido figurado.

Teniendo en cuenta la respuesta que ofrecen los estudiantes, la docente planea para la siguiente sesión una explicación sobre la intención del sentido figurado y su uso dentro de los textos antes de comenzar con el siguiente desempeño.

Figura 28

Evidencia de las comprensiones alcanzadas por los estudiantes.



Quinto desempeño.

En la sexta sesión de clase la docente investigadora planeó comenzar el quinto desempeño, el cual propone que los estudiantes en grupos creen carteleras donde consignen cinco oraciones extraídas de la canción que se encuentren en sentido figurado e intenten formular su interpretación de cada una de ellas. Las carteleras se publicarán en las paredes del salón de clase y los compañeros aportarán a partir de las comprensiones y la interpretaciones personales que realicen. Antes la docente realiza una explicación del uso del sentido figurado, comentando que este se usa para embellecer el texto, para darle fuerza y no para confundir al lector, también señala algunas de las características sin profundizar en las figuras retóricas y menciona en qué tipologías textuales es más común su uso. Con esto la docente espera que resulte más claro para los estudiantes el concepto y puedan comprender lo que está expresando la canción.

Una vez terminada la explicación la docente les pide que recuerden lo trabajado en la sesión anterior, los estudiantes mencionan que buscaron los fragmentos que no comprendían en la canción y los subrayaron, también que realizaron un taller de connotación y denotación que se relacionaba con los apartes de la canción que no comprendían.

La docente menciona que teniendo en cuenta el ejercicio de la clase anterior les propone regresar a sus grupos de trabajo y realizar una cartelera con algunas de las oraciones que no comprendieron, teniendo en cuenta el sentido figurado y sus comprensiones de lo que cuenta la canción y el video, escriban a qué creen que hacen referencia esas oraciones, también que una vez terminadas las carteleras se van a disponer en el salón para que sus compañeros puedan realizar aportes a partir de sus comprensiones.

Los estudiantes retoman sus grupos y enseñaban a sus compañeros lo que habían subrayado en los cuadernos, algunos explicaban por qué no comprendían el fragmento y entre ellos generaban hipótesis de lo que quería decir ese fragmento, decidieron cuales eran los cinco apartes que iban a compartir en sus carteleras y se dispusieron a realizarlas.

Una vez terminado este ejercicio los estudiantes disponen en las paredes del salón las carteleras.

La docente les sugiere que en grupos se desplacen por el salón y en cada una de las carteleras escriban su interpretación de los fragmentos propuestos por sus compañeros, solicita que tengan en cuenta lo que han comprendido acerca del sentido figurado y el sentido literal.

En grupos los estudiantes pasan y comentan las carteleras de sus compañeros, cada grupo solo pudo comentar una de las carteleras ya que finalizó la sesión de clase.

Figura 29 Evidencia de *Comprensiones*.

La Ida

Le fue muy mal de mano en mano de boca y de cama en cama = Le iba mal con los fue mujer serena hasta en el instante de entregarse antes = ella era buena pero cuando se entregó a al todo lo bueno de ella desaparecía

3 Es tiempo de la arriada que no perdona = Estaba en el tiempo de la fruta y de la pintura = Para su vejez ella se maquillaba

5 Es tiempo de llanto, es tiempo de duda, de y de su locura = ella recordaba como era antes.

1 no tenía amor propio
 2 buscaba más placer que amor
 3 la juventud no volverá
 4 el tiempo de no ser ella
 5 tiempo de querer arrepentirse de todo

1: no tenía amor propio
 2: buscaba más placer que amor
 3: la juventud no volverá
 4: el tiempo de no ser ella
 5: tiempo de querer arrepentirse de todo

1 No tenía amor propio siempre como era irrespetaba.

2 Nunca le iba bien en el amor así que buscaba más placer que amor.

3 El tiempo perdido no volverá

4 A todo les llega su vejez así como a ella, para cubrirse con maquillaje.

5 Ya es tarde para arrepentirse.

Figura 30 Evidencia de las comprensiones

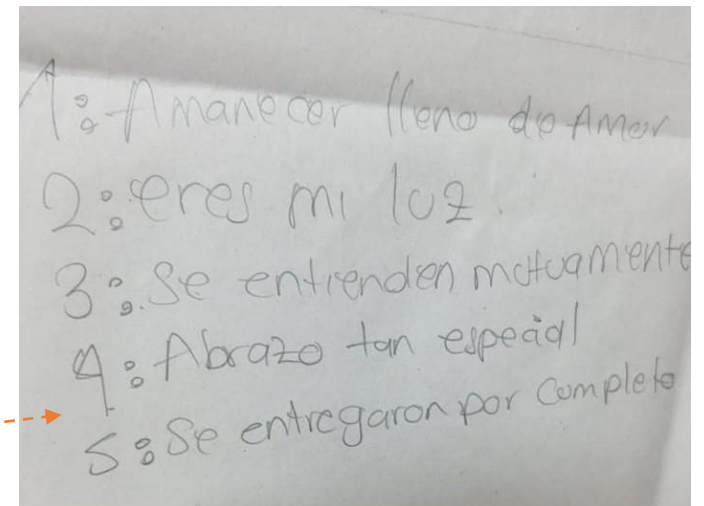
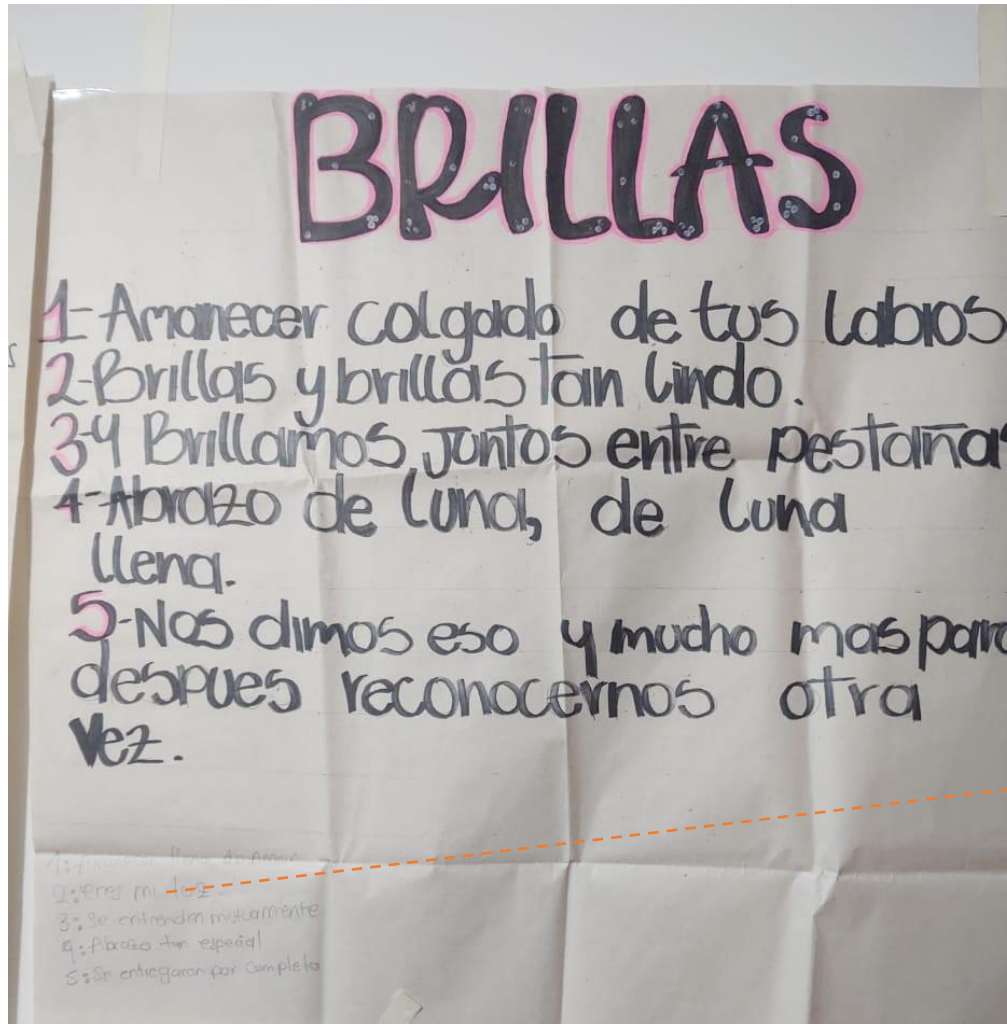
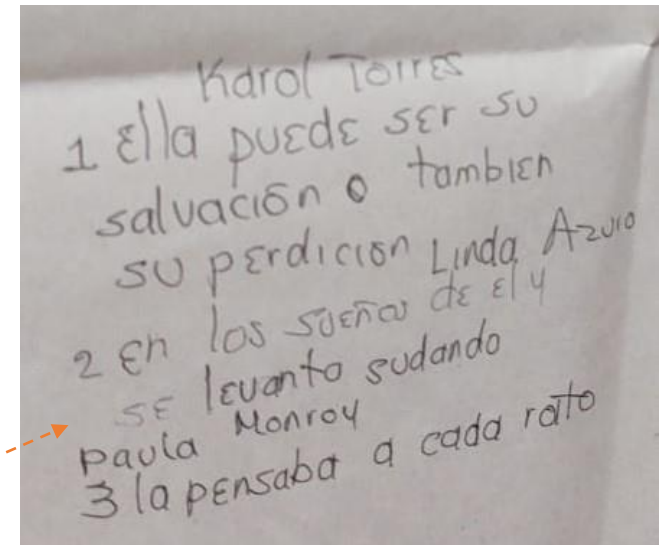
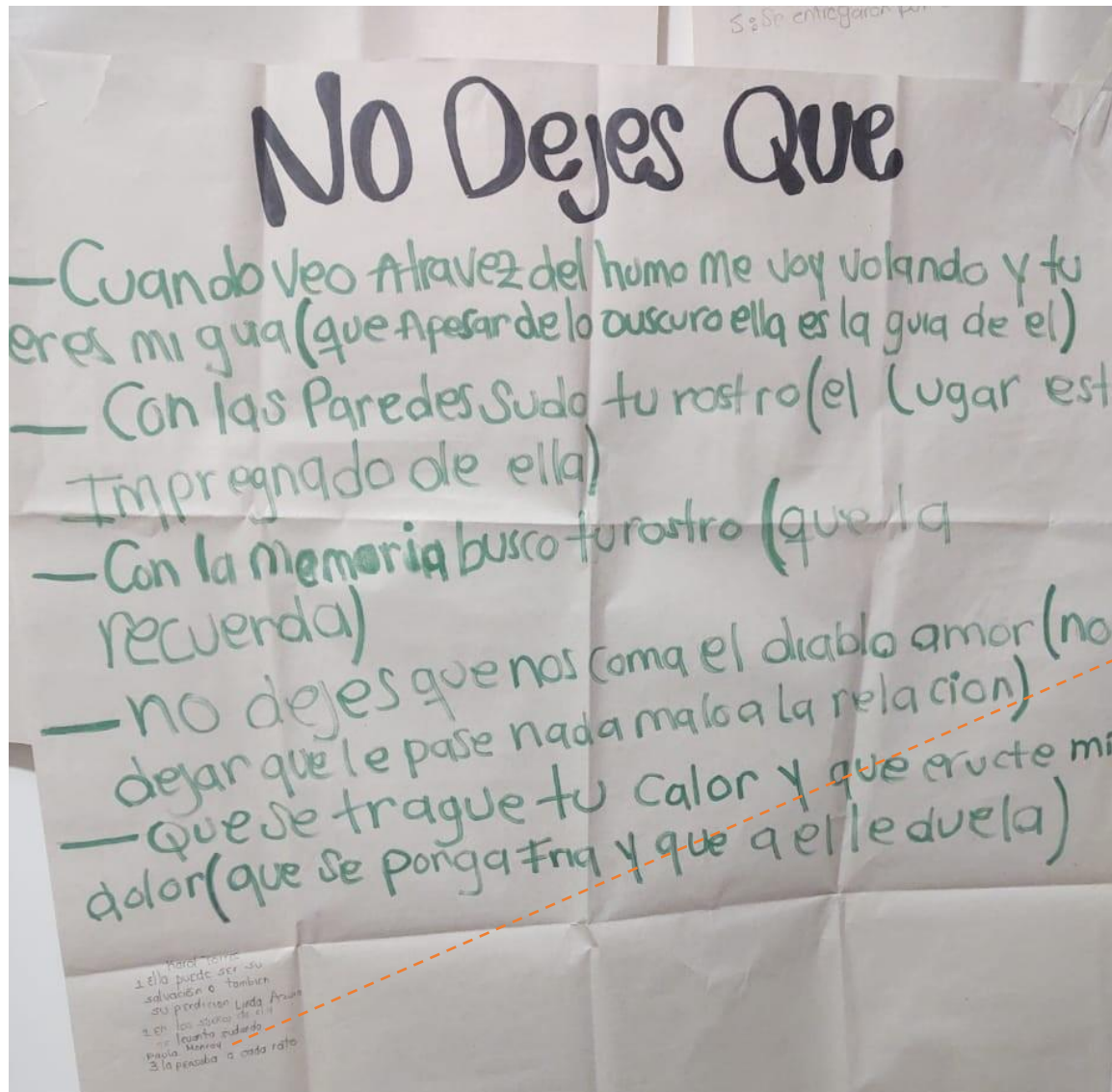


Figura 31 Evidencia de las comprensiones

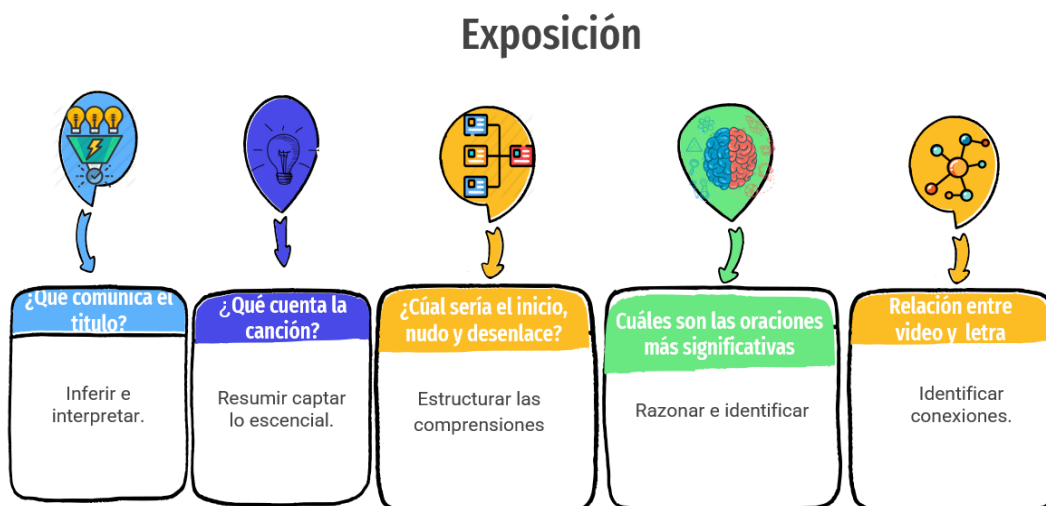


Sexto desempeño.

En la séptima sesión de clase la docente se preparó para trabajar en el sexto desempeño, ya que evidenció que con los aportes realizados en las carteleras fueron suficientes para motivar el análisis del grupo.

Para este desempeño los estudiantes en grupos, debieron realizar una exposición con material visual, (diapositivas, carteleras o imágenes) donde le relataron a sus compañeros la historia que propone su canción, fragmentos de la canción relevantes para ellos y explicaron las dificultades que encontraron al intentar comprender lo que decía la canción. La docente investigadora consideró que el planteamiento de este desempeño puede dar lugar a que los estudiantes realicen exposiciones generales y no profundicen en el contenido de la canción, por esto modificó la planeación proponiendo que en la exposición respondieran preguntas como: ¿Qué comunica el título? ¿Qué cuenta la canción? Si pusieran la canción en un contexto narrativo, ¿cual sería el inicio, el nudo y el desenlace? ¿Cuáles son las oraciones más significativas en sentido figurado? Expliquenlas. ¿Qué relación encuentran entre el video y la letra de la canción?

Figura 32.



La docente explicó cómo se llevarán a cabo las exposiciones, crea una estructura en la cual cada grupo proyectará la canción y el video en el televisor para que sus compañeros puedan estar contextualizados, después se realizarán la exposición donde darán respuesta a las preguntas propuestas, una vez terminada la exposición la docente realiza retroalimentación y le pedirá a algunos estudiantes que realicen un comentario positivo y una recomendación al trabajo desarrollado por sus compañeros.

Al escuchar las exposiciones la docente evidenció que los estudiantes fácilmente estructuran la canción de manera narrativa, pero presentan dificultades a la hora de relacionar lo que ocurre en el video con lo que dice la canción, para ella esto indica que las comprensiones respecto a lo que expresa la canción aun son someras y realiza preguntas que los guíe y profundizar en algunos elementos importantes del video y de la canción.

En cuanto al título de la canción los estudiantes comprenden las oraciones que se encuentran en sentido figurado, pero aún les cuesta explicar lo que estas indican.

En el espacio de los comentarios los estudiantes reconocieron muy bien las canciones de sus compañeros y realizaron aportes a partir de sus comprensiones, las cuales han surgido de las interacciones y diálogos que han tenido durante las sesiones de clase.

La docente les pidió que mencionaran qué fue lo más difícil de analizar, los estudiantes respondieron que aquellas oraciones que dicen una cosa, pero quieren decir otra, el asociar el video con la letra de la canción, también intentaron explicar cómo llegaron a las comprensiones, en lo cual muchos coincidían que fue gracias a unos pocos fragmentos de la canción.

Para facilitar los comentarios y aportes al trabajo de sus compañeros, la docente construye en conjunto con los estudiantes los siguientes criterios de evaluación:

- Que la exposición tenga coherencia con lo expresado en la canción.
- Que se demuestren las comprensiones que tienen respecto a la canción y el video.
- Orden de la exposición y buena comunicación
- Que cumpla con los puntos acordados.

La docente realizó las retroalimentaciones correspondientes a cada grupo y a partir de la información que le brindó el ejercicio, decidió vincular un nuevo desempeño que le permitiera fortalecer algunos aspectos en el análisis de la canción, ya que evidenció que era difícil para los estudiantes hablar detalladamente de la información que les brindaba la canción lo cual interfería en su interpretación de la misma. Debido a esto propone un nuevo desempeño donde se centra en la modelación y análisis de una canción y su respectivo video para acercar a los estudiantes a análisis más profundos a partir de los signos y símbolos.

Figura 33



Septimo desempeño.

Teniendo en cuenta lo mencionado en el Seminario de Enseñabilidad 2 (2019) que indicaba que las acciones de evaluación son procesos sistemáticos y rigurosos de obtención de información, que le permite al profesor identificar cómo los estudiantes avanzan en sus comprensiones y desarrollo de habilidades, a la vez que orientan su acción de enseñanza. La docente estima conveniente generar una rutina de pensamiento Veo, Pienso, Me pregunto, utilizando imágenes de los videos trabajados y a partir de estas realiza la explicación, señalando elementos simbólicos que pueden ayudar a la comprensión, también comparte el video y la canción La leyenda del hada y el mago y modela su análisis, a partir de este ejercicio los estudiantes construyen un texto narrativo, donde cuentan la historia que propone la canción.

La docente comienza presentando el video de una de las canciones y lo detiene en una imagen donde una mujer se encuentra llorando, le pide a los estudiantes que describan lo que ven, los estudiantes realizan el ejercicio, pero al describir hacen análisis y comentan lo que piensan, así que la docente ejemplifica la descripción de la imagen, después les pregunta ¿que piensan de la imagen? los estudiantes comentan que la mujer está recordando, que se encuentra triste al recordar a su enamorado, en esta parte de la actividad los estudiantes utilizan lo que ya conocen de la canción para hacer sus comentarios, los cuales siempre comienzan la intervención con “Yo pienso que...” todos los estudiantes lo hacen, lo que le brinda una mejor estructura a la rutina.

La docente continúa con el video y los estudiantes pueden escuchar la canción, nuevamente la docente detiene el video y les muestra otra imagen, en ella les señala algunos símbolos que podrían estar comunicando tristeza. En otro video la docente los guía a deducir que el vestido blanco que tiene la protagonista y el botonier que tiene el protagonista en la solapa de su vestido indica que van a contraer matrimonio. De esta forma continúa el ejercicio y los estudiantes

generan más hipótesis respecto a simbologías dentro de los videos, en este momento la docente les recuerda que las imágenes también comunican y que por esto resulta importante que tengan en cuenta lo que muestra el video. Los estudiantes se responden entre ellos mismos las preguntas que surgen de la rutina. La docente continúa con el video de otra canción, en este momento los estudiantes realizan una mejor descripción de lo que ven, el grupo que tiene asignada la canción responden a las preguntas de sus compañeros y guían un poco las intervenciones, la docente modera los comentarios, después de realizar esta rutina con varios apartes de los videos, la docente les propone que le ayuden a realizar el análisis de otra canción.

Proyecta el video y la canción La leyenda del hada y el mago, el cual escuchan varias veces, deteniéndose para motivar pequeños análisis con preguntas realizadas por la docente. ¿Qué nos ha contado hasta aquí? ¿Quiénes son los protagonistas del video? ¿De qué nos habla la canción? Señalen una oración en sentido figurado.

Con los aportes de los estudiantes, la docente les fue contando su interpretación de la canción y de donde había obtenido la información, señaló la simbología que encontraba y lo que comunicaba. Los estudiantes realizaron asociaciones de la canción con algunas películas que habían visto, se generaron aportes y preguntas que entre ellos mismos resolvieron.

Al terminar este ejercicio la docente investigadora les pide a los estudiantes que teniendo en cuenta lo que comprendieron en el análisis realizado, construyan un texto narrativo donde cuenten la historia que propone la canción. Los estudiantes esta vez realizaron narraciones muy precisas sobre lo que proponía la historia, fácilmente hablaron del tema de la canción y un gran número pudo crear títulos que tenían relación con la historia propuesta.

Figura 34

Evidencias de las comprensiones.

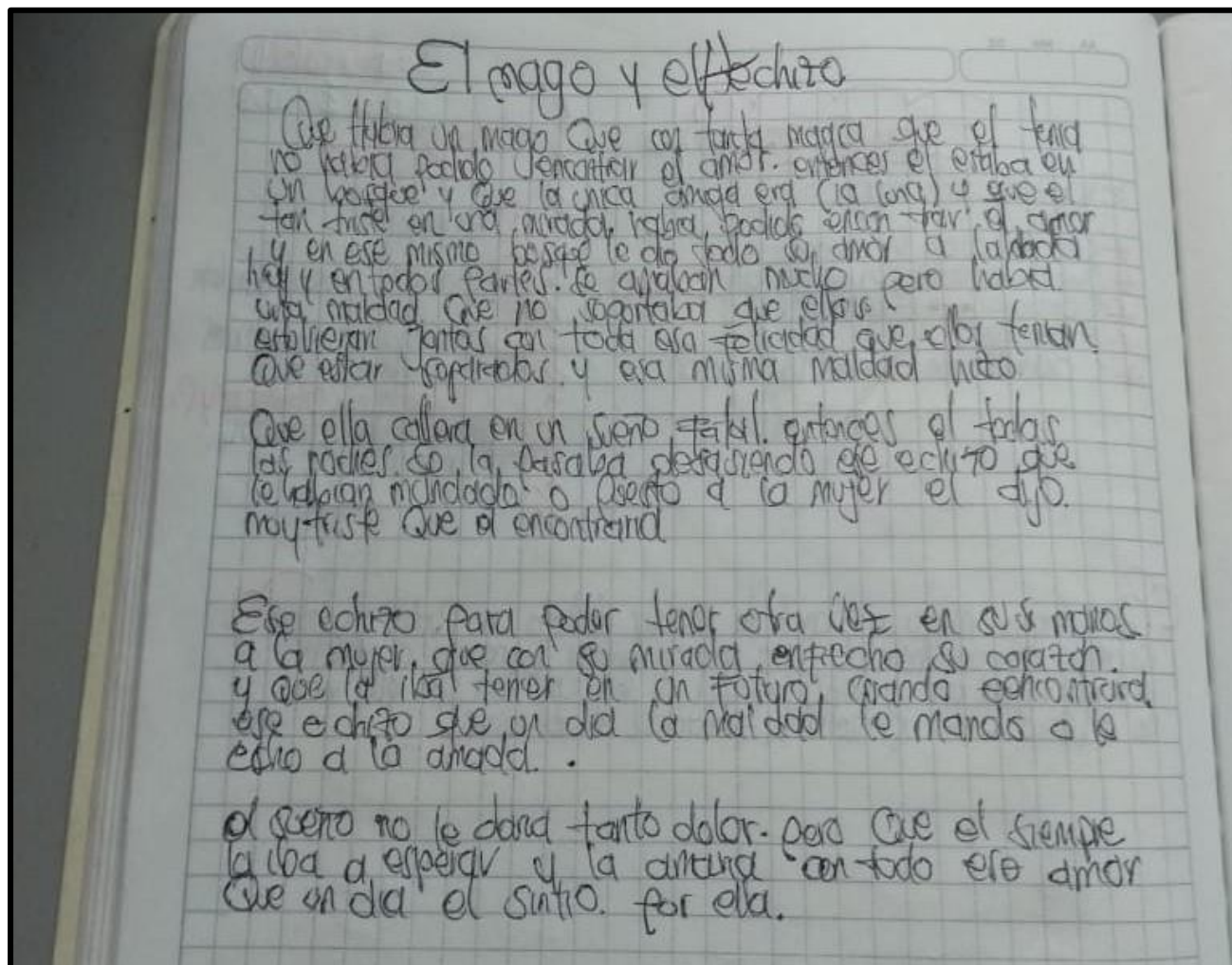
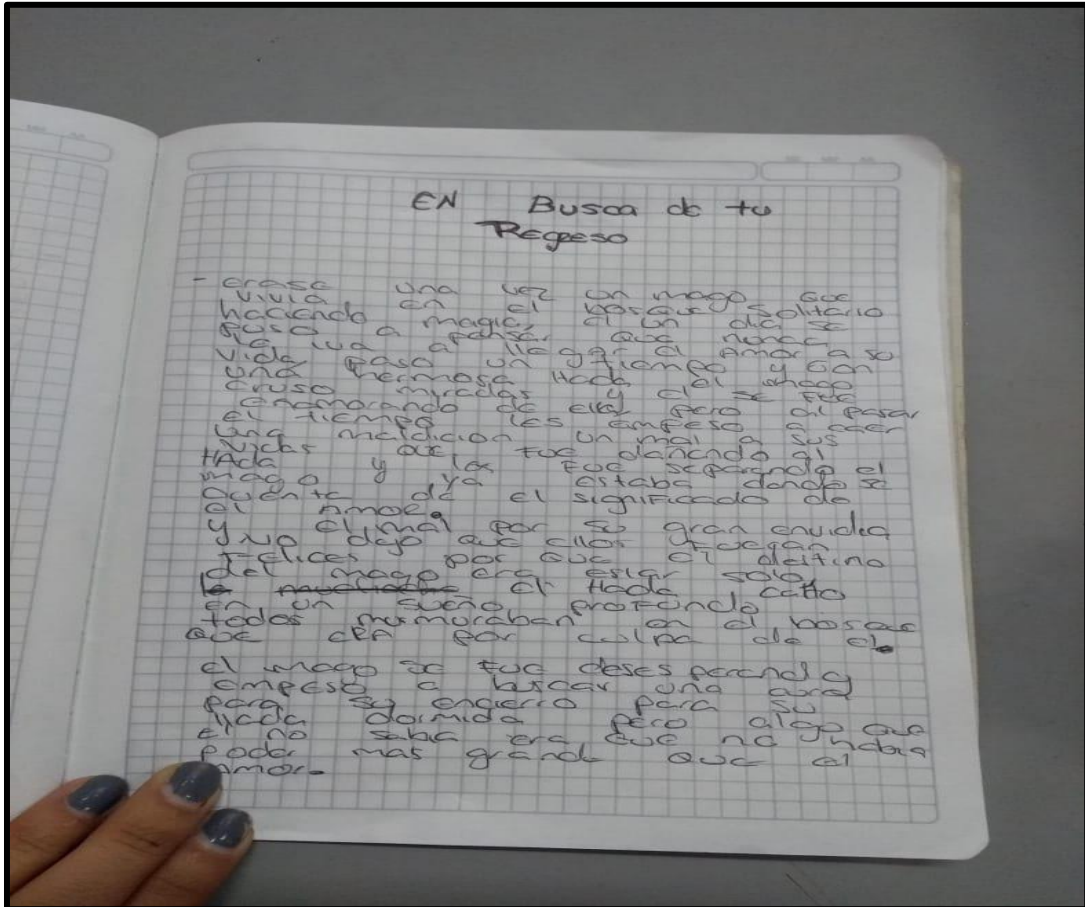


Figura 35

Evidencia de las comprensiones.



Octavo desempeño.

Para el desarrollo del octavo desempeño la docente investigadora realiza una modificación teniendo en cuenta que el periodo escolar se encuentra próximo a terminar y requiere tener preparadas las notas finales de los estudiantes. Por ello cambia el desempeño que proponía una nueva exposición general teniendo en cuenta las retroalimentaciones por una exposición en los grupos de trabajo, esto quiere decir que los integrantes del grupo expositor se desplazan a los demás grupos para explicar las interpretaciones, el análisis y las comprensiones que han obtenido, en aras de preparar una evaluación donde todos se encuentren en la capacidad de resolver preguntas sobre todas las canciones.

La docente les pide a los estudiantes que cuando se encuentren realizando la exposición en los grupos, cuenten de manera personal y detallada cómo realizaron el análisis de la canción, qué encontraron en ella y qué cuenta la canción, también que enseñen a sus compañeros lo trabajado en el cuaderno, el cuento creado, las oraciones en sentido figurado, las imágenes del video que resultaron importantes para ellos y expliquen por qué lo son; que describan el análisis realizado y respondan las interrogantes que tenga el grupo respecto a la canción y el trabajo realizado. Los integrantes de cada grupo se dirigieron a los grupos y contaron su experiencia y análisis a sus compañeros.

La docente les recuerda de manera general lo valioso que resulta realizar preguntas a sus compañeros y tomar nota, ya que en la evaluación de finalización de periodo se van a encontrar con preguntas de todas las canciones.

Figura 36

Comunicación de las comprensiones.



El octavo desempeño fue diseñado teniendo en cuenta los elementos estudiados en el Seminario de Enseñabilidad 2 los cuales se centran en las acciones de evaluación, este desempeño hace parte del trabajo de síntesis y en un primer momento proponía tres actividades:

- Los estudiantes crearán una representación gráfica de la canción a manera de cartel.
- Los estudiantes redactarán un guion breve que represente la historia que cuenta la canción y que tenga en cuenta elementos importantes de la canción y el video.
- Los estudiantes recrearán de forma teatral la canción teniendo en cuenta sus análisis.

Debido a la premura, la docente decide modificar el desempeño dejando la actividad del cartel, la cual es una adaptación de la rutina de pensamiento Titular, cuyo objetivo es resumir y captar la esencia. A la docente le parecía conveniente esta actividad ya que fácilmente podía obtener información sobre lo aprendido por el estudiante y se ajustaba a los tiempos.

La docente les muestra a los estudiantes carteles de algunas películas como Avatar, Hotel Transilvania entre otros, comenta que esta es una manera de sintetizar información de forma gráfica para poder comunicarla. Les pide que teniendo en cuenta lo estudiado en la unidad, realicen un cartel donde expongan la historia que propone la canción intentando vincular lo estudiado de signo y símbolo.

La docente escribe en el tablero la rúbrica de evaluación que se utilizará, también les comenta que una vez terminados sus carteles en grupos realizarán una rutina de pensamiento, Conversación con papel, donde sus compañeros podrán opinar sobre el trabajo final y si este cartel representa claramente lo que propone la canción. La docente a lo largo del desarrollo de la unidad ha notado que las comprensiones alcanzadas por los estudiantes se encuentran en tres niveles diferentes, es por esto que decide realizar para este desempeño una evaluación nomotética

normativa la cual según (Casanova, 1998) hace referencia a esa evaluación que tiene en cuenta el nivel del grupo y no los criterios externos, de esta forma se plantearon los criterios en clase y los estudiantes le dieron un valor sumativo a cada uno de los niveles, que resultaron de la siguiente forma:

Rubrica

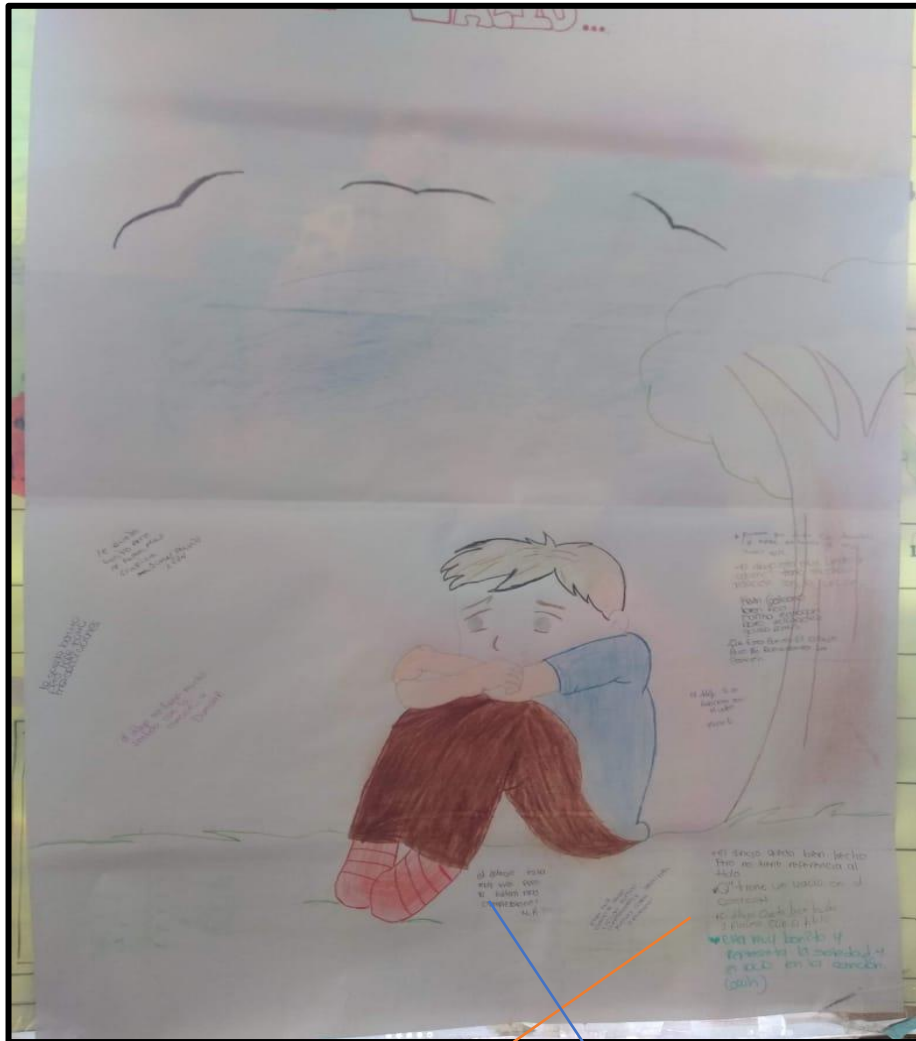
Se queda en el título, en el video y la letra de la canción - 30

Utiliza imágenes del video y las une con lo que dice la canción, hay muestra de creatividad - 40

Crea un nuevo producto teniendo en cuenta sus comprensiones respecto a los trabajado – 50.

Una vez los estudiantes terminaron los carteles, estos fueron dispuestos en las paredes del salón para que sus compañeros en grupo realizaran los comentarios. Se dio la oportunidad que estudiantes de otros cursos que se encontraban realizando la misma unidad se desplazaran al salón y pudieran dar sus aportes. En la siguiente sesión de clase se realizó coevaluación utilizando la rúbrica, la docente les recuerda lo trabajado y les pide a los estudiantes que se desplacen a sus carteles para que puedan leer en voz alta algunos de los comentarios que realizaron sus compañeros, una vez leídos la docente les pide que evalúen el trabajo de sus compañeros haciendo uso de los criterios consignados en el tablero, también le pide al propio grupo que evalúe su proceso y desarrollo del desempeño, la docente les recuerda que son importantes los comentarios de sus compañeros a la hora de realizar la evaluación y guía dicho procesos con sus comentarios.

Figura 37 Evidencia de las comprensiones/ retroalimentación.



*El dibujo quedó bien hecho
 Pero no tiene referencia al
 título
 *Q" tiene un vacío en el
 corazón
 *El dibujo quedó bien hecho
 y plasma con el título
 ♥Esta muy bonito y
 representa la soledad y
 el vacío en la canción.
 (ooh)

el dibujo está
 muy bien pero
 le faltan más
 comprensiones
 M. B. 70

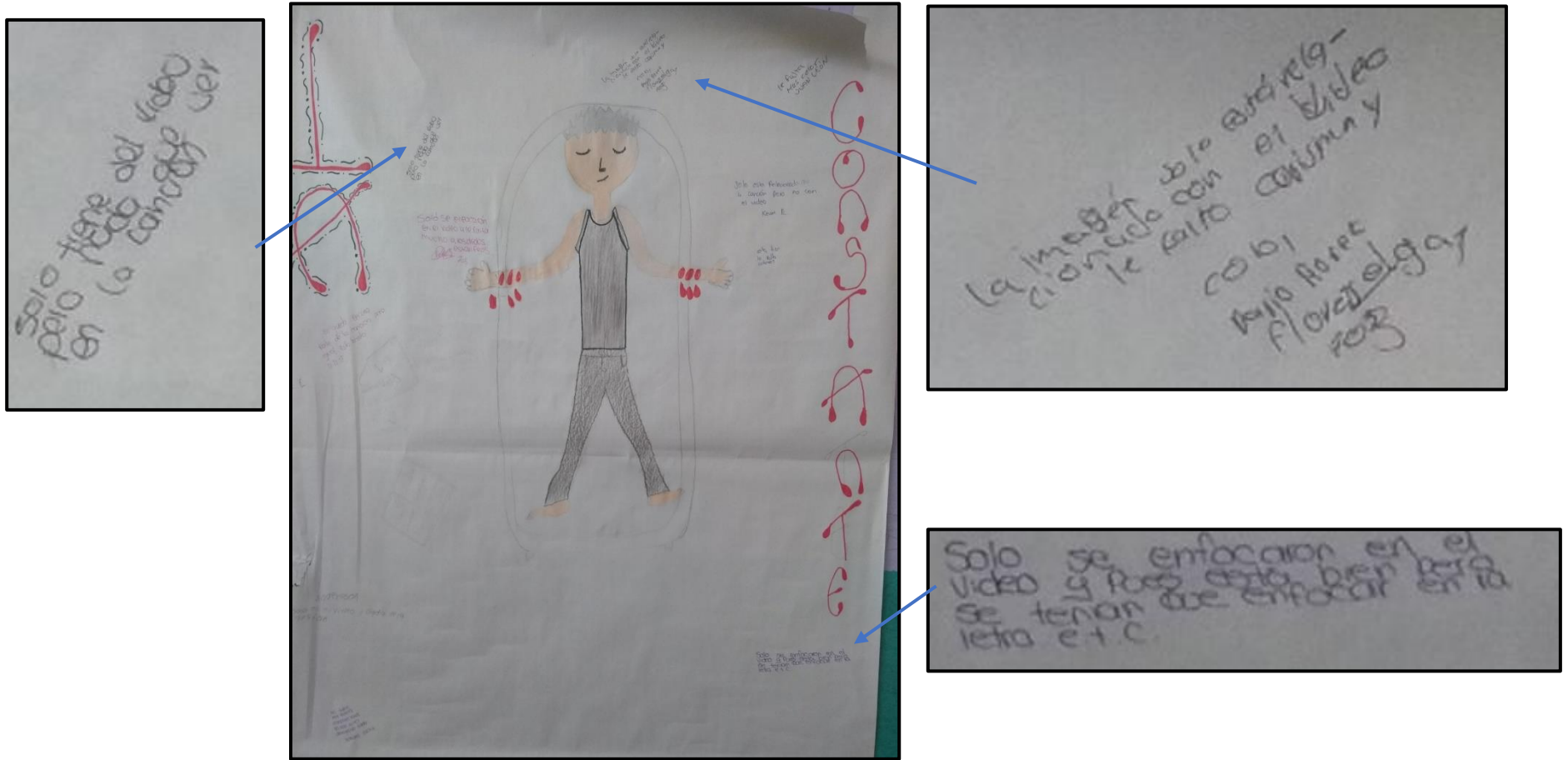
Figura 38 Evidencia de las comprensiones

«Pues que el dibujo se ve que está bien representado y tiene sentido con la canción»

El dibujo está bien bonito pero es más difícil de comprender que la canción.
Kevin R.

The poster is a hand-drawn artwork for the song "No dejes Que". At the top, the title "No dejes Que" is written in large, blue, stylized letters. Below the title, there are several handwritten notes in Spanish, some of which are highlighted with blue arrows from the inset images above. The central focus of the poster is a large, hand-drawn clock face with numbers 1 through 12. The clock hands are simple black lines. Surrounding the clock are several pink hearts, some of which are cracked or broken, and orange and yellow flames. A pink arrow points from the bottom of the clock towards the right. The background is white with some faint, illegible text and drawings. The overall style is that of a child's or student's artwork.

Figura 39 Evidencia de las comprensiones/retroalimentación



Noveno desempeño.

El noveno desempeño se fue diseñado intentando sintetizar los desempeños eliminados del proyecto de síntesis, también en respuesta a una interrogante planteada por el docente del Seminario de Enseñabilidad 2, el cual motivó a los maestrantes a pensar ¿Cómo sería un quiz diseñado como instrumento de evaluación formativa? A partir del interrogante la docente investigadora propone realizar una prueba escrita la cual se resolverá en parejas y contará con preguntas y actividades que vincularán al estudiante en ejercicios donde este pueda hacer uso de sus saberes y comprensiones respecto a la unidad, también mediante el trabajo colaborativo espera que se pueda llegar a tener avances en los aprendizajes. Esta prueba se enfocó en lo aprendido por los estudiantes durante la unidad didáctica y sus objetivos eran determinar las comprensiones obtenidas a partir de la unidad y generar un Quiz que apoyara el proceso de comprensión.

La docente investigadora planea esta evaluación de aprendizaje intentando que los estudiantes expresen de diferentes formas lo que han aprendido a lo largo de la unidad, esto teniendo en cuenta su construcción del concepto de comprensión, el cual fue desarrollado a lo largo de esta fase y señala que comprensión es la capacidad de apropiar y relacionar los conocimientos o saberes adquiridos con diferentes realidades, aplicarlos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, teniendo en cuenta el contexto y haciendo un proceso continuo de reflexión, renovación y representación variada del conocimiento.

A partir de esto la docente plantea que el Quiz le proponga al estudiante preguntas y actividades que motiven el uso de sus comprensiones de diferentes formas, por lo que dentro de la evaluación plantea actividades como, la creación de un collage de una canción (figura 40), la realización de mini carteles de las canciones (figura 41), preguntas específicas relacionadas con las temáticas y

las letras de las canciones (figura 42) e intenta que los estudiantes interpreten y analicen otros tipos de texto relacionando lo trabajado en la unidad (figura 43).

Figura 40.

Evaluación/ exponer de múltiples formas las comprensiones.

3. Asocie las expresiones con una canción.
a. Es una mujer triste que pasa su vida buscando el amor verdadero _____
b. Cambian sus vidas para poder ser felices el uno con el otro _____
c. Solo espera que la mujer tome una decisión frente a la relación _____
d. La soledad lo ha esperado por largo tiempo _____
e. Se acostumbró tanto al dolor que creía que era algo normal _____
f. Esperó tanto por ese amor hasta que lo encontró y quiere quedarse ahí por siempre _____
g. Los recuerdos de las malas cosas vividas están haciendo que se destruya la relación _____
4. Construya un collage sobre una de las canciones. (puede realizarlo al respaldo)

Figura 41

Evaluación/ exponer de múltiples formas las comprensiones.

Realice un afiche que represente la canción en cada cuadrícula

Brillas		Al vacío
No dejes que	La constante	La Lola
Cuarteles de invierno	Esa noche	

Figura 42*Evaluación/ preguntas específicas.*

<p>1. Escriba el nombre de la canción a la cual corresponde la oración.</p> <p>a. Tu regreso había esperado más te veía muy feliz _____</p> <p>b. Vos queres enseñar, pero te faltan ideas _____</p> <p>c. Hoy te elijo a ti para estar en mi vida, te elijo cada día _____</p> <p>d. No es tan trágico jugar con la distancia y heredar su soledad _____</p> <p>e. Fue mujer serena hasta en el instante _____</p> <p>f. Entre dos mundos nos haremos viejos _____</p> <p>g. Divina sonrisa abrazo de luna _____</p> <p>h. Nos dimos todo eso y mucho más _____</p> <p>i. Aprovecho para desdoblarme para salir del vaso _____</p> <p>j. Es el tiempo de la arruga que no perdona _____</p> <p>k. Perdí el salvoconducto y ahora espero el emisario que nunca llegará _____</p> <p>l. Solo porqué curaste mis heridas y tu anatomía _____</p> <p>m. Toda tu vida te mate la culpa de haberme robado una parte del alma _____</p> <p>n. Seré por siempre tu amante, tu novia la soledad _____</p> <p>2. Explique con sus propias palabras lo que significan las siguientes oraciones extraídas de las canciones.</p> <p>a. Parecía que estaba esperando tu momento de partir, parecía haber observado mis momentos junto a ti _____</p> <p>b. Nos dimos todo eso y mucho más para después reconocernos otra vez _____</p> <p>c. Todo parece estar queriendo cerrar una herida lejos de abandonar cerca de una despedida _____</p> <p>d. Si algo no sale bien serás mi constante _____</p> <p>e. Detrás de su manto de fría dama tenía escondidas tremendas armas _____</p> <p>f. Ya es un clásico seguir la zanahoria con tu aliento aquí detrás _____</p> <p>g. Donde los sentidos se dislocan, donde los temores se evaporan _____</p>
--

Figura 43

Relacionar las comprensiones.

Lea el siguiente texto y analícelo como lo hizo con la canción. Recuerde seguir pasos coherentes para extraer información, todo lo que se pregunta está dentro del texto y en sus razonamientos. ¡ANIMO!

La rana dardo dorada

La rana dardo dorada es considerada el animal más venenoso de la Tierra. Es una especie única que mide unos 5 centímetros y tiene veneno suficiente como para matar a diez hombres adultos. Los indígenas Emberá de Colombia usaron durante siglos este poderoso veneno para untar las puntas de los dardos que disparaban con sus cerbatanas, de ahí el nombre de esta especie.

Este anfibio de brillantes colores es uno de los más grandes de entre más de 100 especies de ranas dardo venenosas: la media de longitud es dos centímetros y medio. Viven en una pequeña área de la selva tropical de la costa del Pacífico de Colombia. Aunque es una especie abundante, la destrucción de la selva tropical ha hecho que forme parte de las listas internacionales de especies amenazadas.

Su color, que varía entre el amarillo, naranja y verde pálido, dependiendo de la especie, es deliberadamente llamativo para protegerse de los posibles depredadores, una táctica llamada coloración aposemática. Las ranas dardo doradas venenosas comen moscas, grillos, hormigas, termitas y escarabajos.

Los científicos no están seguros del origen de la toxicidad de estas ranas, aunque es posible que la adquieran a través del veneno de las plantas que portan sus presas. La rana dardo dorada es considerada el animal más venenoso de la Tierra. Es una especie única que mide unos 5 centímetros y tiene veneno suficiente como para matar a diez hombres adultos. Los indígenas Emberá de Colombia usaron durante siglos este poderoso veneno para untar las puntas de los dardos que disparaban con sus cerbatanas, de ahí el nombre de esta especie.

Este anfibio de brillantes colores es uno de los más grandes de entre más de 100 especies de ranas dardo venenosas: la media de longitud es dos centímetros y medio. Viven en una pequeña área de la selva tropical de la costa del Pacífico de Colombia. Aunque es una especie abundante, la destrucción de la selva tropical ha hecho que forme parte de las listas internacionales de especies amenazadas.

Teniendo en cuenta los conceptos trabajados en el Seminario de enseñabilidad 2, la docente reflexiona sobre las tipologías de evaluación y se centra en los actores, por ello planea que el Quiz se aleje del ejercicio en solitario y propone que intervengan varios actores, también, vincula un aparte de autoevaluación, coevaluación y para guiar su desarrollo, propone algunos criterios.

Figura 44*Autoevaluación y coevaluación.*

23. Autoevaluación y Coevaluación	
Nombre del estudiante 1 _____	Nombre del estudiante 2 _____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Criterios de autoevaluación y coevaluación.

1. Colaboró con el material
2. Fue productivo en el trabajo
3. Colaboró con ideas y discusiones que ayudaron a resolver inquietudes
4. Respetó la opinión del compañero y llegaron a consensos fácilmente.

En cuanto a la funcionalidad de la evaluación (Casanova, 1998) esta es sumativa cuya característica principal es que se realiza finalizando la unidad y su objetivo es determinar la apropiación de los conceptos, si bien la docente investigadora intentaba realizar una evaluación formativa cuyo propósito fuera del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje, dado el uso reprobatorio que le dio la docente resultó en una heteroevaluación sumativa final.

Al iniciar la sesión, la docente les pide a los estudiantes que conformen parejas de trabajo, les recomienda que sea un compañero que haya trabajado con otra canción con el fin que puedan compartir su experiencia.

La docente les solicita remover de las paredes del salón los carteles de las canciones para evitar que los estudiantes copiaran de estos, les pide que pongan sobre las mesas el material que les había solicitado el cual eran revistas, periódicos, pegante y tijeras, la docente pasa por los puestos de trabajo y revisa que el material no contenga escritos realizado por los estudiantes respecto a las canciones o elementos trabajados y les entrega siete páginas con más de 23 preguntas. El tiempo destinado para esta actividad fue de dos horas.

Figura 45

Implementación de la evaluación



Transcurrida la primera hora, la docente percibe que el trabajo colaborativo se está realizando de buena manera, que hay diálogo entre los estudiantes, están llegando a consensos, en las conversaciones se perciben comprensiones, pero nota que no están avanzando tan rápido como

ella esperaba, así que les indica que ya ha pasado una hora y que deben trabajar más rápido. Esto ocasionó que los estudiantes comenzaran a resolver la evaluación individualmente, repartiendo los puntos y ejercicios entre sí para intentar terminar a tiempo, los diálogos entre los estudiantes disminuyeron al punto de ser una breve pregunta y una corta respuesta ocasional o la aprobación de una respuesta dada por el compañero.

Pocos minutos antes de terminar la sesión de clase, la docente les pide a los estudiantes que realicen la autoevaluación y coevaluación, les recuerda los criterios de evaluación que se encuentran escritos en el tablero pidiendo que le otorguen a su compañero una puntuación entre 10 y 50, también les solicita que den respuesta a la pregunta 22 ya que es importante para ella tener su opinión respecto a la dinámica de la evaluación de aprendizajes.

22. Escriba qué no entendió de la evaluación o qué no le gustó y qué le gustó de la evaluación.

A partir de esta pregunta la docente espera obtener información sobre la pertinencia y la motivación con la que los estudiantes recibieron la evaluación, también si la dinámica propuesta resultó agradable y facilitó su desarrollo. La docente investigadora pretende contrastar esta información con las interacciones observadas en el desarrollo y los resultados obtenidos en la evaluación de aprendizajes.

En cuanto a las interacciones y estrategia.

Teniendo en cuenta que en este ciclo la docente hace uso del marco de la Enseñanza para la Comprensión y lo vincula en cada una de las acciones que constituyen su práctica de enseñanza, se puede evidenciar que, en el diseño de esta unidad, cobra gran sentido la reflexión sobre las

interacciones que se espera generar dentro del aula de clase a partir de la aproximación conceptual sobre lo que es comprender, enseñanza para la comprensión y desarrollo de comprensiones.

Si bien la docente desde su fase de exploración afirmó que su propósito de enseñanza se centraba en permitir que los estudiantes desarrollaran su pensamiento, en esta fase de investigación guiada ha logrado sustentar y estructurar teóricamente aquella intención a partir del uso de las comprensiones adquiridas sobre Enseñanza para la Comprensión, creación de espacios para desarrollar el pensamiento, hacerlo visible y elementos para la construcción de contextos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que desde los postulados de (Ortiz Carrión, 2010) “El conocimiento y el pensamiento son producto de las interacciones entre grupos de gente a lo largo del tiempo... Se considera que el aprendizaje es un proceso en gran medida social, donde los sujetos interactúan... Trasladar al aula estas afirmaciones, sugiere que se creen comunidades donde los estudiantes se introduzcan en la cultura de aquellas formas de pensar e interactuar que valoramos. El profesor toma un rol de entrenador, modelo y ayuda”

A partir de esos postulados, la docente se propone estructurar la unidad didáctica, propendiendo por hacer de su aula un espacio donde se puedan intercambiar razonamientos, pensamientos y comprensiones, también que de manera cooperativa se construyan saberes profundos que puedan ser utilizados en las realidades específicas de los estudiantes.

En esta unidad didáctica la docente se enfoca en hacer más efectivas las interacciones entre los estudiantes y el objeto de estudio, así como más frecuentes las interacciones entre los estudiantes mismos, para esto vincula dentro de su planeación acciones que se encuentren encaminadas a la construcción y comunicación de los aprendizajes de forma colaborativa, por ello propone desempeños encaminados a la descripción, a la comunicación de ideas, a la interpretación, a establecer, comunicar, socializar comprensiones y conexiones, dichas actividades fomentaron los

actos comunicativos entre los estudiantes, modificaron la comunicación entre objeto de estudio y estudiante y la docente cambia su rol de emisor principal en el aula a ser una veedora y guía de la comunicación entre los estudiantes y el objeto de estudio. Así lo menciona Freire (Como se citó en Kaplún, 2002)

En la relación entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto y no al discurso del educador en torno al objeto. Aun cuando los educandos necesiten alguna información indispensable para la prosecución del análisis —puesto que conocer no es adivinar— nunca hay que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador a los educandos. (p. 50).

La docente en esta unidad didáctica propone interacciones que deriven en comunicación; comunicación entre los estudiantes y entre el saber y el estudiante, esto con el fin de construir contextos que promuevan el aprendizaje dentro del aula, una cultura de la comunicación, pero enmarcada en los postulados de (Kaplún, 2002) cuando se refiere a esta como el “Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad”

En esta fase la docente investigadora avanza en sus comprensiones en cuanto a los contextos de aprendizaje, lo cual a partir de aquí, se convierte en un elemento el cual vincular a la observación y análisis de investigación, es por ello que la estrategia diseñada por la docente para esta unidad didáctica, no se queda en las metas que apuntan a la comprensión de los contenidos, sino que se encuentra permeada por la intención de promover contextos para el aprendizaje, desde una cultura de la comunicación.

En cuanto a la estrategia, la docente investigadora propone el análisis en las dimensiones de los procesos áulicos que propone (Ortiz Carrión, 2010). Así se evidencia en las siguientes tablas.

Tabla 4

Análisis del desempeño 1 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.

Desempeño 1 Exploratorio		Observación	Estrategia	
En cuanto a la actividad	El docente propone y media la interacción sujeto objeto	<p>La docente les ha pedido a sus estudiantes que en grupos escuchen y vean el video de una canción, después de analizar lo que les cuenta la canción respondan a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos cuenta la canción? • ¿Cuál es el tema que tiene la canción? • ¿Qué sentimientos expresa la canción? • Una canción ¿Qué tipo de texto es? Justifica tu respuesta. <p>Una vez se haya dado respuesta a los interrogantes el estudiante debe comentar con sus compañeros qué contaba la canción y compartir las respuestas del taller.</p>	<p>Para esto los estudiantes están escuchando y viendo el video de la canción en su celular, acompañan esta acción con la lectura en paralelo de la letra de la canción, paran el video y toman nota, comentan con sus compañeros lo que van comprendiendo y repiten las preguntas del taller para determinar si ya tienen información suficiente para responder a alguna de ellas. Repiten el ejercicio varias veces hasta que sienten que ya pueden comentar lo que cuenta la canción, de a poco comienzan a hablar sobre la historia que propone la canción se preguntan si la canción es triste o alegre, y se cuestionan sobre qué tipo de texto es una canción.</p> <p>Junto con el líder del grupo escriben en el cuaderno lo que van a decirle a sus compañeros sobre su canción y cómo se las presentarán para que ellos también comprendan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. • Dar cuenta de la interpretación. • Preguntarse. • Pensar sobre lo que está comprendiendo y cómo puede comunicarlo.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Dialogo, exposición de ideas y comprensiones.</p>		

Tabla 5. *Análisis del desempeño 2 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.*

Desempeño 2 Exploratorio		Observación	Estrategia	
En cuanto a la actividad	El docente propone y media la interacción sujeto objeto	<p>La docente les ha pedido a los estudiantes que escriban una narración/cuento con estructura textual definida (inicio, nudo desenlace) donde cuenten la historia que comunica la canción.</p> <p>Una vez tenido este insumo los estudiantes compartirán la canción, el video y la narración con sus compañeros de clase.</p>	<p>Para esto los estudiantes se reúnen en grupo, escuchan y ven nuevamente el video de la canción y entre ellos surge el diálogo sobre lo que cuenta la canción. Si en realidad cuenta una historia y cuál sería esta.</p> <p>Planean cuál sería el inicio, cuál el nudo, cuál el desenlace y cuáles serían los personajes, en este caso gran parte de los estudiantes prestan mayor atención al video y lo que cuenta este, a los detalles, personajes y demás para incorporarlo dentro de los cuentos.</p> <p>Uno de los estudiantes comienza a escribir y estructurar el cuento, los compañeros del grupo aportan ideas de forma oral, el estudiante lee en voz alta lo que ha escrito y sus compañeros complementan teniendo en cuenta las ideas principales que pretenden plasmar, la estructura del texto y la coherencia en la narración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. • Interpretación • Pensar sobre lo que está comprendiendo y como comunicarlo. • Construcción de un nuevo producto a partir de la información y las comprensiones.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Dialogo, exposición de ideas y comprensiones, construcción de un nuevo producto a partir de las comprensiones.</p>		

Tabla 6 *Análisis del desempeño 3 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.*

Desempeño 3 investigación guiada		Observación	Estrategia
En cuanto a la actividad	El docente propone y media la conceptualización	La docente les ha pedido a los estudiantes que subrayen en la letra de la canción las frases y oraciones que no comprenden, después que intenten explicar qué impide esa comprensión, una vez terminado esto, los estudiantes realizarán un taller de connotación y denotación del libro Lenguaje 6 el cual deberán asociar con lo trabajado en la canción.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización desde un texto guía y la docente. • Hacer visible sus comprensiones. • Pensar sobre lo que está comprendiendo y cómo comunicarlo. • Asociación de los conceptos.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo individual: análisis y reflexión, hacer visible el pensamiento, interacción con el objeto de estudio.</p>	

Tabla 7

Análisis del desempeño 4 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.

Desempeño 4 investigación guiada		Observación	Estrategia	
En cuanto a la actividad	El docente propone y media la interacción sujeto objeto	<p>La docente les ha pedido a los estudiantes que crearan una cartelera o cartel con algunas de las oraciones encontradas en la canción que se encuentran en sentido figurado (connotativo) y analizaran lo que estas significan dentro del contexto de la canción.</p> <p>Las carteleras estarán dispuestas en el salón y los grupos pasarán y escribirán un aporte o análisis a las oraciones encontradas por sus compañeros aportando un nuevo punto de vista sobre lo que para ellos indica la oración.</p>	<p>Para esto, los estudiantes en grupos comentan el trabajo que realizaron individualmente, comunicándole a sus compañeros que fragmentos de la canción no comprenden, en la interacción proponen hipótesis sobre lo que quiere expresar dichos fragmentos y de esta forma eligen cinco de estos para ser expuestos en la cartelera, conjuntamente explican lo que para ellos expresa cada uno de los apartes de la canción utilizados y lo consignan en la cartelera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y asociación de los conceptos. • Planeación y análisis. • Construcción de hipótesis. • Hacer visible sus comprensiones. • Retroalimentación conjunta.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Diálogo, Análisis y reflexión conjunta, aportes desde el punto de vista personal, construcción conjunta de hipótesis, hacer visible el pensamiento, interacción con el objeto de estudio.</p>		

Tabla 8 *Análisis del desempeño 5 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.*

Desempeño 5 investigación guiada		Observación	Estrategia
En cuanto a la actividad	<p>El docente propone hacer visibles los avances y guiar en la profundización.</p> <p>La docente les ha pedido a los estudiantes que realicen una exposición con material visual, donde relaten a sus compañeros la historia que cuenta su canción. Les pide que usando las frases y oraciones que ellos consideran relevantes, expliquen qué dificultades encontraron al intentar comprender lo que decía la canción y por qué creen que se tuvo esa dificultad. Para guiar la exposición se propusieron unas preguntas intentando dar estructura a la misma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿qué nos comunica el título? 2. ¿qué nos cuenta la canción? 3. Si pusiéramos la canción en un contexto narrativo, ¿cuál sería el inicio, el nudo y el desenlace? 4. ¿cuáles son las oraciones en sentido figurado significativas para el grupo? Explíquelas. 5. ¿qué relación encuentra entre el video y la letra de la canción? 	<p>Para esto, los estudiantes en grupos planearon una exposición en la cual hicieron uso de diapositivas, carteleras e imágenes, cada grupo se puso en frente de la clase enseñó el video y la canción que le correspondía y respondieron por turnos las preguntas que estructuraban la exposición, la docente realiza la retroalimentación a cada grupo y les realiza dos o tres preguntas que les permita evidenciar las comprensiones que están teniendo, con ayuda de los estudiantes construyen criterios de evaluación para que los estudiantes puedan realizar con mayor propiedad los comentarios al trabajo de sus compañeros.</p> <p>Con esta actividad la docente investigadora determina que, aunque se han dado avances en las comprensiones aún se encuentran lejos de alcanzar la meta de contenido propuesta para esta unidad. Por ello planea, diseña e implementa un nuevo desempeño para fortalecer la capacidad de análisis en los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar las comprensiones • Reconocer el avance. • Retroalimentación conjunta • Evaluación de aprendizajes
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Dialogo, exposición de ideas y comprensiones, retroalimentación conjunta.</p>	

Tabla 9 *Análisis del desempeño 6 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.*

Desempeño 6 investigación guiada		Observación	Estrategia	
En cuanto a la actividad	El docente modela un análisis. Propone develar el pensamiento.	<p>La docente les ha pedido a los estudiantes que participen en una rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto, moderada por la docente, utilizando imágenes de los videos, también la docente les comparte el video y la canción La leyenda del hada y el mago y modela el análisis de dicha canción, los estudiantes construyen a partir del análisis realizado por la docente y sus propios aportes un texto narrativo haciendo uso de las comprensiones de la historia que cuenta la canción.</p>	<p>Para esto, los estudiantes de forma individual intervienen en la rutina de pensamiento Veo – Pienso – me pregunto. Realizan sus comentarios y aportes teniendo en cuenta no solo lo que muestran las imágenes que proyecta la docente sino relacionando la imagen con las comprensiones con las que ya cuentan respecto a la canción.</p> <p>En el segundo momento cuando la docente les muestra la simbología que aparece en los videos los estudiantes comienzan a generar hipótesis respecto a estas y comentan con sus compañeros la posible simbología que han encontrado en sus videos.</p> <p>En el momento de realizar el texto narrativo les resulta bastante sencillo comunicar cuál es el tema principal que maneja la historia, también reconstruyen con relativa facilidad y mayor propiedad la historia que presenta la canción teniendo en cuenta la estructura del texto narrativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar un análisis. • Develar el pensamiento. • Realizar asociaciones. • Construir un producto a partir del conocimiento. • Evaluación de aprendizajes.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo y autónomo: Dialogo, interpretación, compartir ideas y comprensiones, construcción de hipótesis, asociación, uso flexible de las comprensiones.</p>		

Tabla 10 Análisis del desempeño 7 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.

Desempeño 7 investigación guiada		Observación	Estrategia	
En cuanto a la actividad	La docente propone comunicar los aprendizajes.	La docente les ha pedido a los estudiantes que realicen una exposición por grupos, donde cada integrante del grupo expositor se desplace a los diferentes grupos y comparta su experiencia de análisis de la canción, esto en aras de preparar una evaluación, donde todos puedan resolver preguntas sobre todas las canciones.	<p>Para esto, cada estudiante del grupo expositor se desplaza a los grupos y cuenta a sus compañeros la experiencia de análisis, qué encontró en su canción, cuáles eran los apartes en sentido figurado, cuáles fueron los símbolos y signos que allí encontró. Qué imágenes del video le dieron más información para el análisis, compartieron los trabajos realizados en el cuaderno.</p> <p>En los grupos se comienza a presentar una situación y es que la exposición pasa a ser el dictado de los análisis y las oraciones en sentido figurado con su respectivo análisis. Después que la docente menciona que esto será un aparte de la evaluación final, la actividad cambia de objetivo y los estudiantes solo esperan poder consignar toda la información en sus cuadernos para estudiarlo en sus casas y se pierde la comunicación con el estudiante expositor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar las comprensiones. • Develar el pensamiento. • Preparar una evaluación de aprendizajes.
	<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Comunicar el análisis, consignar en el cuaderno el análisis realizado por el compañero.</p>			

Tabla 11

Análisis del desempeño 8 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.

Desempeño 8 proyecto de síntesis		Observación	Estrategia
En cuanto a la actividad	<p>Evaluación de aprendizajes.</p> <p>Actores: Coevaluación.</p> <p>Propósito: Evaluación del aprendizaje.</p> <p>Evaluación como aprendizaje.</p>	<p>La docente les ha pedido a los estudiantes que realicen un cartel exponiendo lo que cuenta la canción, también en el deben vincular lo estudiado de signo y símbolo y el análisis de los fragmentos en sentido figurado.</p> <p>Para esto, en grupo los estudiantes llegan a consensos en qué resulta importante poner el en cartel o afiche, retoman las actividades realizadas en el cuaderno y en conjunto construyen la imagen que para ellos sintetiza gran parte de lo que menciona la canción.</p> <p>Los estudiantes disponen sus carteles a lo largo del aula y realizan los comentarios en los carteles de sus compañeros teniendo en cuenta lo que ellos conocen de las canciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar las comprensiones. • Develar las comprensiones. • Captar la esencia. • Sintetizar y poner en práctica lo aprendido.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Diálogo, exponer puntos de vista, llegar a acuerdos, determinar funciones, organizar el conocimiento.</p>	

Tabla 12 Análisis del desempeño 9 en cuanto a la actividad, la interacción y la estrategia.

Desempeño 9 proyecto de síntesis		Observación	Estrategia
En cuanto a la actividad	<p>Evaluación de aprendizajes.</p> <p>Actores: Heteroevaluación.</p> <p>Funcionalidad: Sumativa.</p>	<p>La docente les ha pedido a los estudiantes que en parejas desarrollen una prueba escrita.</p> <p>Para esto, los estudiantes conforman parejas de trabajo y a lo largo de una hora dialogan sobre sus comprensiones intentando dar respuesta a las preguntas planteadas en la evaluación y en conjunto desarrollan las actividades que allí se proponen, pasado este tiempo la docente les indica que el tiempo transcurre rápido y que es importante que agilicen el desarrollo de la prueba, esto ocasiona que los estudiantes dividan el trabajo intentando terminar a tiempo la prueba, en ese momento se pierde uno de los objetivos que era planear una evaluación que no se diera desde lo solitario del saber. Ningún grupo de estudiantes logró terminar la prueba, debido a la extensión. Los resultados obtenidos en la prueba no representaron una mejora en cuanto a los realizados individualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar las comprensiones. • Poner en práctica lo aprendido. • Determinar los aprendizajes obtenidos.
		<p>Interacción entre los participantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: Diálogo, exponer puntos de vista, llegar a acuerdos, organizar el conocimiento, autoevaluación, coevaluación.</p>	

En cuanto a la estrategia propuesta se puede evidenciar que en este ciclo la docente ha logrado llevar a la práctica múltiples elementos conceptuales, los cuales le han brindado sustento a la planeación, la intervención y la evaluación. La docente investigadora hace uso del marco de la Enseñanza para la Comprensión como estructura de su práctica de enseñanza y como eje para pensar la estrategia de la unidad.

Tabla 13

Estrategia primer ciclo, desempeño investigación guiada.

<i>Elementos constitutivos de la estrategia</i>	<i>Planeación</i>
<i>Propósito</i>	<p>Cuatro metas de comprensión establecidas teniendo en cuenta las dimensiones de comprensión:</p> <p>Contenido Los estudiantes comprenderán a profundidad lo que comunica una canción</p> <p>Propósito Los estudiantes comprenderán que el análisis de la información que les brinda la canción es un proceso riguroso donde se deben tener en cuenta múltiples elementos.</p> <p>Método Los estudiantes comprenderán cómo analizando la información de la canción o de un texto pueden interpretar, argumentar y proponer sobre éste.</p> <p>Comunicación Los estudiantes comprenderán que pueden comunicar sus análisis e interpretaciones de los textos de múltiples formas.</p>
<i>Fundamentos teóricos</i>	<p>EpC, hacer visible el pensamiento, contextos de aprendizaje, comunicación en el aula, interpretación y comprensión textual, Estándares básicos en competencias del</p>

<i>Contexto</i>	lenguaje, acciones de evaluación del aprendizaje.
<i>Acciones</i>	<p>Procesos áulicos: Involucra al estudiante en desempeños vinculados a las metas. Trabajo colaborativo. Interacciones que derivan en comunicación.</p> <p>Secuencia de actividades a manera de desempeños, basados en el marco de la EpC Exploración Investigación guiada. Proyecto de síntesis. Espacios de diálogo y socialización de comprensiones.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Retroalimentación continua. Criterios claros.</p> <p>Funcionalidad: Formativa realizando retroalimentación continua de los diferentes desempeños. Sumativa al finalizar la unidad.</p> <p>Normotipo: Nomotética – normativa en la evaluación de aprendizajes de la creación de los carteles.</p> <p>Actores: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.</p> <p>Temporalización: Proceso y final</p> <p>Propósito: Del aprendizaje que hace referencia al proceso del estudiante, qué ha comprendido y cómo va.</p>

Análisis y reflexión de la estrategia

En este ciclo se hace evidente que la docente investigadora ha desarrollado comprensiones, lo cual sugiere avances en el proceso de aprender a enseñar y en la transformación de su práctica de enseñanza; elementos tales como el marco de la Enseñanza para la Comprensión el cual usa como estructura de pensamiento, planeación e implementación de su práctica de enseñanza, así

mismo la comprensión e implementación de la evaluación como un proceso y no como una herramienta de medición o un indicador de aprobación y reprobación; por último, el acercamiento a los postulados de comunicación en el aula. Todos estos elementos que han sido vinculados a la estrategia de esta unidad dan cuenta de la apropiación de los elementos teóricos estudiados, los cuales le brindan la posibilidad de explicar, analizar y reflexionar su práctica de enseñanza, como resultado de lo anterior la docente investigadora realiza una construcción más consciente y sustentada de todas las acciones que la constituyen.

Aun cuando la docente en esta fase no ha tenido un acercamiento al concepto de estrategia, su inquietud por ¿Cómo lograr que los estudiantes logren comprensiones? Ha motivado una planeación mucho más estructurada, la cual lleva consigo un plan, un propósito, que tal vez en esta fase no resulte conveniente llamar estrategia, intentando salvaguardar las características y elementos conceptuales que esta respalda, pero que si evidencia que la docente ha cambiado en su intención; sus prácticas de enseñanza ahora cuentan con una intención y es por esto que la docente busca promover acciones estructuradas, secuenciales y vinculadas con las metas de comprensión, estas íntimamente relacionadas con un ejercicio constante y colaborativo de comunicación, que como lo menciona Nosedá (citado en Kaplún 2002) “Comunicación es el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común”. En esta estrategia la docente propone como guía estructural el marco de la EpC, como elemento central de la interacción la comunicación y plantea la evaluación cómo aprendizaje.

Evaluación

En la fase de exploración, a partir del proceso de reflexión la docente investigadora evidencia que centrar el foco en las actividades y las interacciones de su aula, la alejó de plantear acciones

conscientes de evaluación, situación que era complementada por la creencia derivada de su experiencia, la cual concebía las acciones de evaluación únicamente como un espacio al finalizar el ciclo de la lección, donde se determinaba si el estudiante comprendió o no los conceptos.

Los Seminarios de EpC y Enseñabilidad 2 le brindaron herramientas conceptuales a la docente para reflexionar sobre las acciones de evaluación. La primera de estas señala que la evaluación representa un proceso; visto de esta forma el proceso debe ser monitoreado constantemente para poder obtener información que permita actuar en consecuencia a lo observado, en ese momento perdía validez la concepción de esta acción como la clausura de un ciclo y comienza a ser pensada como una acción constante e importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que esta señala qué se ha alcanzado y refuerza lo que se pretende alcanzar.

Mientras en el Seminario de EpC se nombraban dichas acciones como Valoración continua y se señalaba que estas podrían llegar a ser formales o informales, se abría el espacio a pensar la retroalimentación como un proceso más estructurado, alejado del señalamiento del error y lo no logrado, esta acción se reconstruye dentro del marco de la EpC al proponer un conjunto de acciones, verbales, escritas y de acompañamiento que le brinden la posibilidad al estudiante de comprender en qué lugar del proceso se encuentra, cuanto ha avanzado y a dónde se espera que llegue. Es por esto que no puede haber una única evaluación, ni de un solo tipo. El marco de la Enseñanza para la Comprensión propone que estas deben ser cíclicas, variadas y presentar unos criterios claros para que el estudiante comprenda qué le van a evaluar y a dónde se espera que llegue.

La docente investigadora en el Seminario de Enseñabilidad 2 tiene la oportunidad de aproximarse a diferentes postulados sobre las acciones de evaluación del aprendizaje, pero ha conectado con los postulados de (Santos, La evaluación como aprendizaje, 2015) que instan a concebir la

evaluación “como un fenómeno ético, más que un fenómeno técnico” dado que la evaluación “ es una tarea que tiene que ver con las emociones, con los sentimientos y con el amor, porque es una tarea de comunicación”.

Esto reafirma la intención de la docente de fortalecer ese elemento que se ha convertido en una constante a la hora de pensar y reflexionar su práctica de enseñanza; la comunicación, que no solo se muestra relevante en las acciones de planeación e implementación, sino que dadas estas comprensiones se convierte en un eje fundamental de las acciones de evaluación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente le apuesta a la construcción de estrategias en las cuales, por medio de la creación de contextos de comunicación en el aula, pueda realizar una evaluación de los aprendizajes desde lo ético del fenómeno. Para la docente investigadora los postulados de Santos Guerra (20015) se encuentran totalmente relacionado con lo que planteaba EpC, que le apuesta a múltiples espacios en los cuales se pueden desarrollar acciones de evaluación del aprendizaje.

Es aquí, donde la docente se hace consciente que conoce poco sobre evaluar y le resulta difícil pensar en acciones de evaluación diferentes, que le brinden la posibilidad no solo de monitorear el aprendizaje, sino que le permita a todos los estudiantes vincularse eficazmente a los procesos de comunicación que pueden derivar en acciones de evaluación pertinentes para el aprendizaje, que actúen como aprendizaje. Para ello recurre a los elementos conceptuales extraídos del Seminario de enseñabilidad 2, donde las acciones de evaluación del aprendizaje son vistas como “un proceso sistemático y riguroso de obtención de información, que le permite al profesor identificar cómo los estudiantes avanzan en sus comprensiones y desarrollo de habilidades, a la vez que orienta su acción de enseñanza”. J. Alba (Diapositivas seminario de enseñabilidad 2, 21 de septiembre, 2019). Para acercar a los estudiantes / profesores a estas comprensiones el docente

del Seminario plantea las siguientes interrogantes. ¿Qué es la evaluación? ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Cuándo se evalúa? Preguntas que generaron reflexión y ayudaron a desarrollar comprensiones sobre las acciones de evaluación.

Una vez más la docente analiza colaborativamente sus prácticas de enseñanza, esta vez centrando el foco en las acciones de evaluación. Al poder describir detalladamente el fenómeno gracias a la Matriz de reflexión, la docente y su par investigadora pudieron reflexionar analizando los detalles relevantes que les brindaron información para poder responder suficientemente a cada una de las preguntas propuestas en el Seminario. Cuando esto ocurre la docente comprende cómo son sus prácticas evaluativas y relacionando esa información con los postulados de Santos Guerra (2015), descubre cuáles son las transformaciones que se hacen necesarias dentro de su aula para propender por una evaluación menos instrumental y más ética.

La docente investigadora reconoce que ha alcanzado las comprensiones esperadas en el Seminario de Enseñabilidad 2 y fue trasladando dichas comprensiones a su aula, situación que pone en evidencia en la unidad didáctica de este ciclo, en la cual vincula la evaluación como una acción constante, otorgándole a cada desempeño un espacio de valoración continua, donde la docente investigadora se detenía a observar, analizar y reflexionar sobre cómo se estaban desarrollando los procesos en los estudiantes. En el caso puntual, después de un proceso de monitoreo de las comprensiones de los estudiantes mediante retroalimentación oral, escrita y evaluación no formal, la docente investigadora propone vincular una heteroevaluación sumativa final, cuyo objetivo era evidenciar el nivel de las comprensiones de los estudiantes. Aun cuando dicha prueba planteaba la vinculación de diferentes actores y fue pensada y planeada como un instrumento de evaluación formativa, la información más relevante del del proceso de los estudiantes resultó de la valoración y comunicación que se dio en el desarrollo de la unidad

didáctica y no de la prueba final. Con esto la docente ratifica la importancia de pensar en procesos evaluativos donde el estudiante pueda hacer visible de múltiples formas las comprensiones y los avances que ha logrado, guiados por un diálogo bidireccional donde el intercambio de opiniones, análisis y comprensiones ayuden a estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Reflexión de la prueba final de la unidad didáctica.

La docente investigadora partiendo de un cuestionamiento surgido en el Seminario de Enseñabilidad 2, el cual proponía pensar ¿Cómo sería un quiz como instrumento de evaluación formativa? Analiza dicho cuestionamiento teniendo en cuenta los múltiples diálogos desarrollados a lo largo de las sesiones del Seminario, donde se reflexionaba sobre las concepciones y predisposiciones que crean los estudiantes a la hora de enfrentarse a un quiz, la docente esperaba que planteando una prueba a partir de las comprensiones sobre las tipologías de evaluación pudiera acercar al estudiante a una interacción más significativa con el Quiz y como resultado de esto pudieran tener mejores resultados.

Lo anterior pone en evidencia que la docente afianzaba su rol como investigadora de su aula, al proponer una situación susceptible de ser observada, analizada y reflexionada a partir de los resultados obtenidos, como menciona Elliott (2005) al definir la investigación acción en educación “es probar experimentando... es analizar situaciones prácticas susceptibles de ser mejoradas” Y es esto lo que quiere lograr la docente al vincular una prueba con características diferentes a las habituales y desde allí analizar su resultado. (ver anexo B)

La docente propone para la prueba final de la unidad, una dinámica en la cual el estudiante pudiera tener una interacción diferente con la actividad a realizar, al abrir un espacio de trabajo

colaborativo donde el estudiante requiere comunicarse con su compañero, contrastar sus opiniones y compartir sus comprensiones para el óptimo desarrollo de esta, también vincula varios actores, proponiendo dentro de la prueba autoevaluación y coevaluación. Para el desarrollo la docente propone preguntas y actividades donde el estudiante pueda poner en evidencia sus comprensiones.

A pesar de la planeación innovadora de la prueba, la manera cuantitativa en que la docente propone el proceso de evaluación de los aprendizajes la alejó del objetivo trazado, generar una evaluación formativa. Al obtener los resultados la docente se limita sumar los puntos correctos y otorgar una nota bajo el supuesto de que mide el nivel de aprendizaje del estudiante, es decir la docente realiza un proceso de calificación de la prueba y no un proceso de evaluación de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Debido a lo anterior en un primer momento la docente no obtiene los resultados esperados; así lo menciona en la matriz desarrollada para este ciclo, “el número de aciertos en la prueba no fue significativo”.

En el momento de evaluar las prácticas de enseñanza, la docente comprende que ha pasado por alto todo el proceso de desarrollo de la unidad, en la cual se realizó evaluación constante y los estudiantes demostraron de múltiples formas sus comprensiones las cuales pudieron poner en práctica. La prueba como instrumento de evaluación formativa planeada por la docente no resultó ser un apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, debido a la perspectiva cuantitativa que le otorgó, tampoco ofreció mayor información respecto a las comprensiones obtenidas, esto debido a que ningún estudiante logró terminar la prueba ya que se sintieron presionados por el tiempo y abrumados por la cantidad de preguntas y actividades propuestas, como consecuencia los estudiantes regresaron a la interacción habitual que tienen con las evaluaciones; se sienten presionados por llenar los espacios con cualquier tipo de información por cumplir.

Debido al diseño y la calificación de la prueba se perdieron algunos de los objetivos que la docente había planeado para esta, entre ellos que fuera del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje. Por esto la docente decide centrar el análisis de las comprensiones obtenidas por los estudiantes a lo largo de la unidad didáctica en los carteles propuestos en el desempeño ocho, los cuales daban inicio al proyecto de síntesis y donde los estudiantes lograron poner en evidencia el análisis realizado a la canción. Pudieron no solo sintetizar sino crear un producto nuevo desde sus comprensiones. De esta forma y teniendo en cuenta la información obtenida, la docente determinó que las comprensiones no se habían dado para todos de la misma forma y que se evidenciaban tres niveles diferentes de comprensión, a partir de esto reconoce el proceso de los estudiantes y comprende que no todos deben tener el mismo nivel de comprensión, que lo valioso es que todos desde sus particularidades y a su medida hayan logrado avanzar en las comprensiones.

Reflexión del ciclo

A lo largo de este ciclo se puede evidenciar la apropiación conceptual que ha desarrollado la docente investigadora y la cual usa para darle sustento a las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, también se puede entrever cómo la docente ha generado hipótesis respecto a la comunicación en el aula, que busca ir fundamentando con la investigación y la experimentación de acciones comunicativas y estrategias que promuevan interacciones que deriven en comunicación para el aprendizaje.

Si bien en este ciclo cobra relevancia la estructuración de la práctica de enseñanza desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión y cómo la docente piensa y planea sus acciones desde este marco, también resulta importante señalar que la docente analiza y reconstruye sus acciones de evaluación, vinculando postulados del Seminario y Santos (20015) que la llevan a migrar de la

concepción meramente instrumental de la acción, a pensarla como parte fundamental del desarrollo de las comprensiones, como una acción que implementada de la manera correcta puede apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo que resulta ampliamente significativo para este ciclo, es evidenciar que la docente ha asumido su rol de investigadora del aula, forjando razonamiento investigativo a partir de la generación de hipótesis, las cuales busca comprobar a través de la puesta en marcha de una serie de acciones al interior del aula, que le brindan información para ser analizada y reflexionada para posteriormente implementar mejoras.

Lo que se puede concluir, es que el uso apropiado de la matriz de investigación, los interrogantes planteados en los Seminarios de la maestría y las aproximaciones conceptuales se han convertido en instrumentos útiles para la generación de pensamiento investigativo en la docente, lo que deriva en transformaciones conscientes y reflexionadas de su práctica de enseñanza, lo cual la acerca un poco más a su propósito de aprender a enseñar.

En cuanto a la estrategia propuesta y los objetivos trazados por la docente para esta unidad didáctica podemos decir que la vinculación del marco de la EpC para la planeación, la implementación y la evaluación ayudó a fortalecer la estructura de una estrategia mediante desempeños de exploración, de investigación guiada y de síntesis, estos le brindaron a la docente la posibilidad de vincular al estudiante en actividades estructuradas que le permitieran desarrollar el pensamiento, si bien este no era el objetivo trazado en la unidad didáctica podemos asegurar que si es un objetivo central cuando hablamos de educación. Las metas trazadas para esta unidad se encontraban relacionadas con el análisis, la comprensión e interpretación textual, la docente esperaba que los estudiantes comprendieran a profundidad el sentido de una canción e hicieran interpretaciones, a partir de esto vinculó elementos conceptuales como la connotación y denotación, símbolo y signo e interpretación de imágenes. Elementos que no se encontraban

previstos en la planeación, pero que se hicieron necesarios en el momento de la implementación para que los estudiantes pudieran reflexionar y construir interpretaciones coherentes. La docente investigadora centra la estrategia en hacer visible el pensamiento de los estudiantes, para evidenciar las comprensiones y poder monitorear el proceso, lo cual le permitió a partir de la información obtenida tomar decisiones. Al pensar en acciones para hacer visible el pensamiento, naturalmente se piensa en actividades que promuevan la comunicación y que faciliten la interacción entre el estudiante y el saber, entre los estudiantes mismos y entre estos con el docente, a partir de esto la docente implementa actividades que promuevan el hacer visible el pensamiento y con ello generar espacios de comunicación que susciten el aprendizaje.

Resultados observados en los estudiantes a partir de las metas de comprensión propuestas para la unidad didáctica.

Figura 46

Resultados observados en los estudiantes / meta contenido

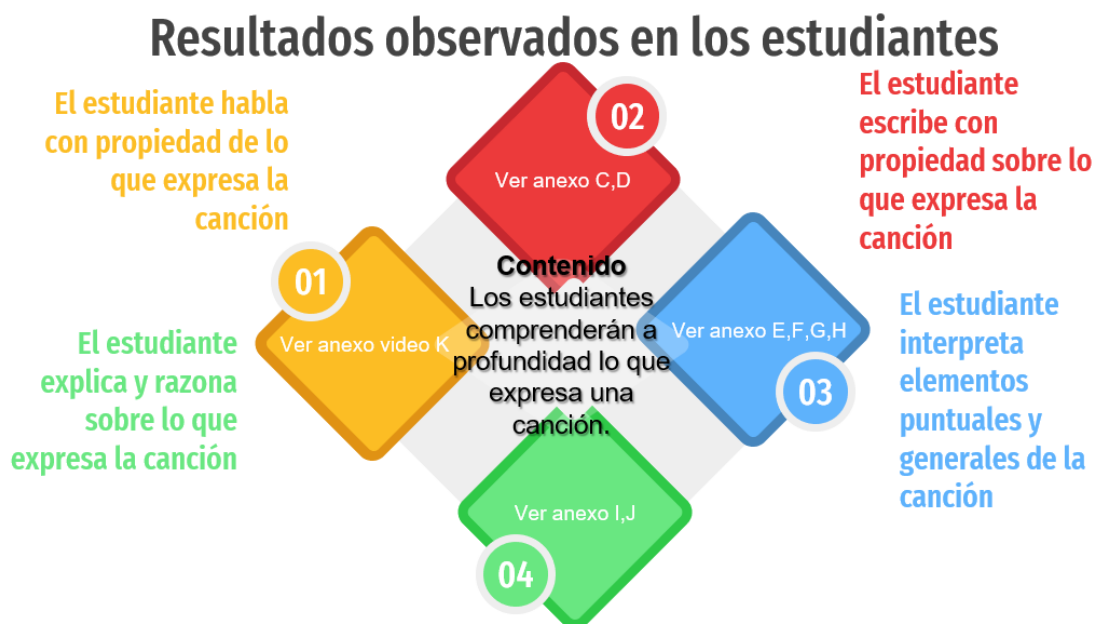


Figura 47

Resultados observados en los estudiantes / meta propósito.

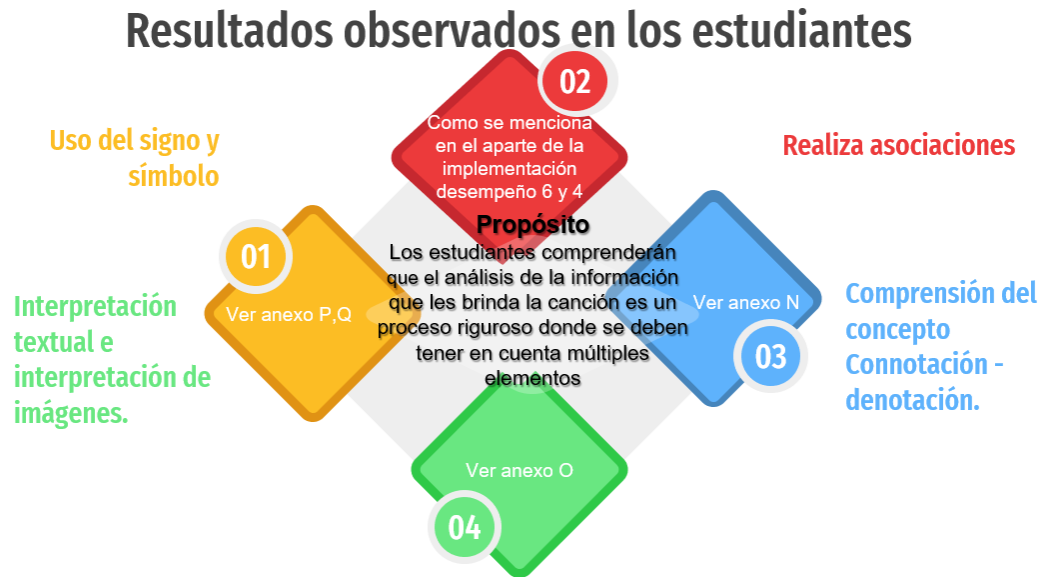


Figura 48

Resultados observados en los estudiantes / meta método.

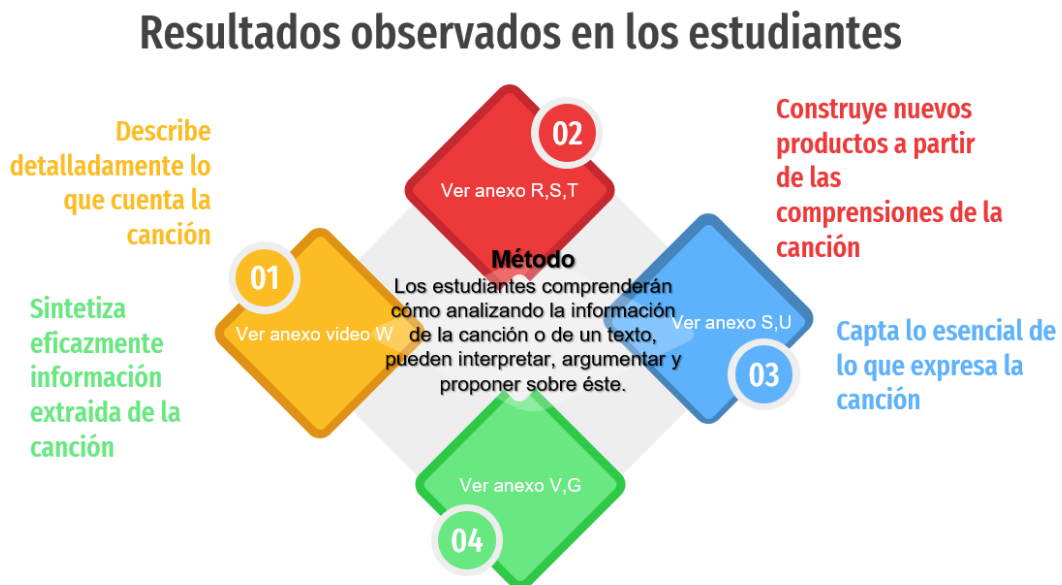
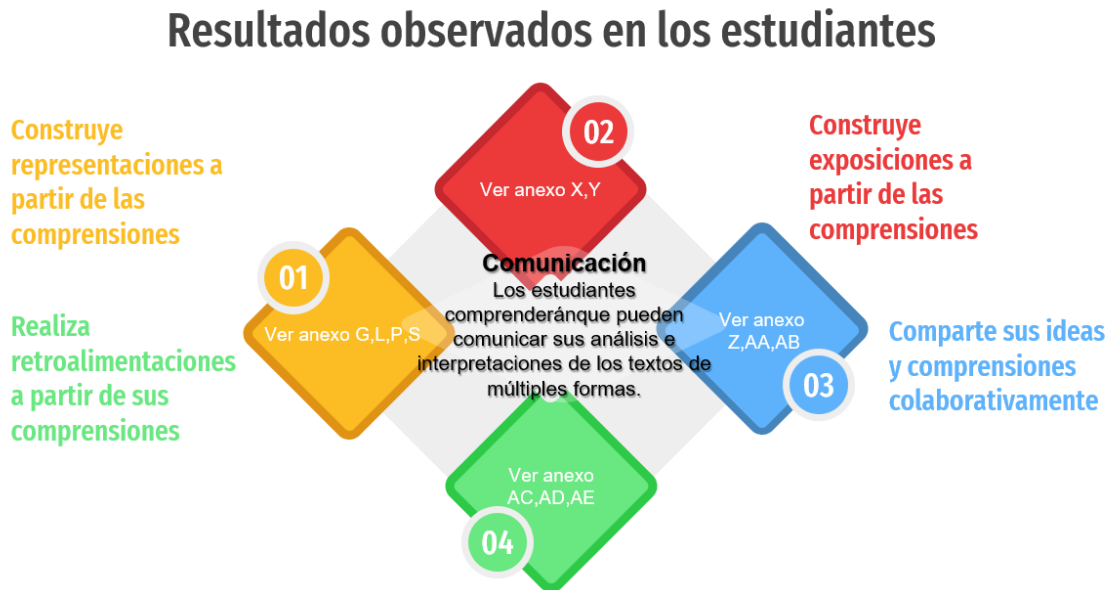


Figura 49

Resultados observados en los estudiantes / meta, comunicación.



Segundo ciclo desempeño de exploración guiada.

En este segundo ciclo de reflexión, cobra gran relevancia el acompañamiento y aportes realizados por el asesor de la investigación que guía a la docente en la comprensión de las competencias a desarrollar en el área de lenguaje, también los propósitos de los EBCL y sus usos.

El Seminario de Comunicación y Educación abre la posibilidad para fortalecer las hipótesis generadas por la docente en cuanto a la importancia de desarrollar interacciones en el aula que deriven en comunicación efectiva para el aprendizaje. Los resultados observados en los estudiantes, en el ciclo anterior, le brindan información que muestra que los estudiantes están generando interacciones, diálogos, construcción de ideas y comentarios encaminados a retroalimentaciones, pero la forma de comunicarse con el otro, devela que no han desarrollado

algunas de las competencias propias de la ética de la comunicación, también que en el proceso de retroalimentación que se realizaba entre los estudiantes, se utilizaba un lenguaje autoritario que remarcaba siempre el error, lo que los alejaba de realizar retroalimentaciones que contribuyeran y beneficiaran las comprensiones y el avance. Esto permite inferir la concepción de evaluación que tienen los estudiantes como proceso que se da jerárquica y arbitrariamente, cuyo fin es detectar, exponer y remarcar el error. Al ser concebida la evaluación como un proceso jerárquico, el estudiante asume otro rol, deja de ser compañero y colaborador para ser el detentor de poder. Lo que resulta significativo es que ese “juego de roles” deja al descubierto muchos rasgos de la docente, que se naturalizan en su quehacer de aula, es como si el estudiante asumiese que la docente al evaluar se adornara de un manto de arrogancia y cinismo, cercano a la maldad, que le permite decir y escribir cualquier cosa, sin justificación y sin soporte y mucho menos sin pensar en la posición del otro.

Por ello y con el ánimo de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, la docente junto con su par investigador y el asesor de la investigación diseñan y llevan a la práctica la unidad didáctica LA COMUNICACIÓN COMO FUENTE DE REFLEXIÓN.

Esta unidad didáctica será implementada en los cursos octavo, teniendo en cuenta los Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). En los que se plantean la comunicación como un eje fundamental del desarrollo de los seres humanos y de la construcción de sociedad.

Esta unidad propone el acercamiento a la comunicación de una manera crítica y funcional, centrándose en el sujeto como parte dinámica y constructora de un proceso más complejo que el de un simple receptor o emisor. Con esto se pretende que el estudiante comprenda su rol dentro de los procesos comunicativos que construyen conocimiento y sociedad. Pero ante todo busca

que el estudiante pueda comunicarse afectiva y efectivamente con el otro, en palabras de (Kaplún, 2002)

No solemos darle suficiente cabida a esa otra dimensión afectiva... Naturalmente, hay que equilibrar estas dos dimensiones. Una comunicación puramente afectiva, emotiva, no genera análisis crítico, reflexión, pensamiento. Puede quedarse en la pura catarsis emocional, no racional. Y prestarse a la manipulación; crear un nuevo tipo de dominación. Pero una comunicación exclusivamente cognitiva resulta fría, inexpresiva, poco vivencial, escasamente motivadora y movilizadora.... Solo con argumentos racionales, sólo con análisis intelectual no se constituye una acción... Emocionarse, soñar imaginarse, reír son también maneras ricas e imprescindibles de conocer

Planeación

Como ya se había mencionado, esta unidad didáctica se construyó con la colaboración del par investigador y del asesor de la investigación, después de múltiples diálogos donde la docente exponía el objetivo que quería alcanzar con esta unidad se fueron consolidando las metas y los desempeños que componen la unidad, haciendo uso de los EBCL y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA en procura del desarrollo del lenguaje de los estudiantes, es así que esta unidad se aleja de las temáticas y busca el desarrollo de competencias y habilidades. Comprensiones consolidadas por la docente gracias a la guía del asesor de la investigación.

Habiendo reconocido estos documentos como importantes dentro del contexto y la labor docente, la docente se dispone a modificar la malla curricular de su área en la institución, para ello convoca a los docentes del área de lenguaje y les comparte su preocupación por las mallas dadas

desde temáticas, les comenta que teniendo en cuenta un referente teórico propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional como lo son los EBCL y los DBA se puede avanzar en la construcción de lineamientos curriculares que se ajusten a las competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la actualidad. La docente investigadora invita a sus compañeros a concebir el área, como aquella que propende por el desarrollo del lenguaje del estudiante, esto entendido, como la capacidad de comunicar sus ideas, emociones, sentimientos, inquietudes etc. Haciendo uso de distintos sistemas de signos que le permitan el intercambio de significado con el otro y la reconstrucción de sus realidades para desarrollarse en sociedad. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. MEN. (2006).

Es por lo que el lenguaje tiene un valor social más allá del cúmulo de conceptos gramaticales y ortográficos los cuales se encuentran acentuados en la malla curricular institucional.

Dos de los tres docentes del área aceptaron el reto y se comienza a reestructurar la malla curricular teniendo en cuenta en el foque de los EBCL en cuanto a la formación en lenguaje.

Para esta unidad didáctica se plantearon cuatro metas de comprensión, las cuales dejan entrever el propósito de la docente en fortalecer las competencias comunicativas de su aula y de los estudiantes.

Figura 50

Metas de comprensión propuestas para la unidad didáctica de comunicación.

Contenido	Propósito	Método	Comunicación
Los estudiantes comprenderán qué es la comunicación y cuáles son los elementos que intervienen en esta.	Los estudiantes comprenderán que la comunicación es un proceso social complejo que se puede dar de múltiples formas y que le permiten establecer vínculos significativos.	Los estudiantes comprenderán, reconocerán y analizarán la estructura de la comunicación, el papel de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso y cómo los sujetos nos podemos hacer partícipes de ella.	Los estudiantes comprenderán que existen múltiples formas de comunicar sus pensamientos, sentimientos, emociones y razonamientos.

En concordancia con lo anterior, se planearon siete desempeños, los cuales para este ciclo vinculan una o varias actividades, esto debido a la reflexión generada con el asesor de la investigación, el cual señala que los desempeños son una serie de actividades que deben vincular a los estudiantes en múltiples y variadas situaciones con el objeto de estudio para que este pueda acercarse, relacionarse y comprenderlo, no una única actividad como lo venía planteando la docente.

Implementación

En cuanto a las actividades

La docente le presenta a los estudiantes la unidad didáctica que se desarrollará durante ocho semanas, les enseña diapositivas con las metas de comprensión trazadas y les explica qué es lo que espera que ellos aprendan, les menciona que constantemente se estará compartiendo qué tanto se ha avanzado en las metas, así que es importante que las tengan a la mano. Un estudiante propone realizar carteleras con las metas para así tenerlas como insumo en el salón, sus compañeros estuvieron de acuerdo y la docente propone dicho ejercicio en los demás cursos. (ver anexos Af, Ag, Ah)

Primer desempeño: Exponer los saberes previos en cuanto a comunicación.

La docente les solicita a los estudiantes que en trozo de papel escriban lo que ellos creen, entienden o piensan que es comunicación y comunicarse. La docente hace énfasis en que es importante conocer lo que ellos piensan, así que los invita a no hacer uso de fuentes externas, comenta que esta actividad va a ser un insumo para el desarrollo de la unidad, no una nota. Los estudiantes entregaron diferentes perspectivas respecto a lo que es comunicación y comunicarse,

la docente le pide a los estudiantes que lean en voz alta lo que han escrito, la docente interviene una vez el estudiante ha terminado su lectura y le hace preguntas al respecto de su concepto, en la figura 51 el donde la estudiante menciona que comunicarse es “entre mensajes de texto” la docente le pregunta si en ese momento, estando una frente a la otra se están comunicando, muchos estudiantes toman la palabra y mencionan que si se están comunicando en ese momento, también presentan ejemplos de medios para comunicarse.

En la figura 52 la docente utiliza la palabra dialogo que el estudiante utilizó para dar respuesta, le pide que explique qué es el diálogo para él y por qué le parece importante para comunicarse. El estudiante menciona que el diálogo es hablar con el otro y comprenderse. También le pide que analice y responda si en la situación que va a proponer hay comunicación. La docente guarda silencio y por medio de señales con las manos y gestos, le pide al estudiante que se ponga de pie y se acerque a ella. El estudiante atendiendo a las señas lo hace. La docente le pregunta en ese instante si lograron comunicarse. Hay múltiples intervenciones en las cuales los estudiantes señalan que tal vez hablar no es la única forma de comunicarse.

Figura 51

Saberes previos, comunicación.

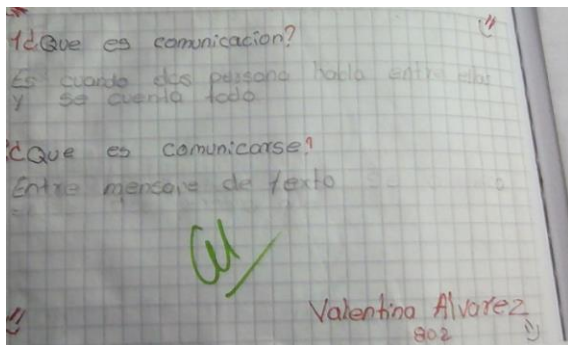
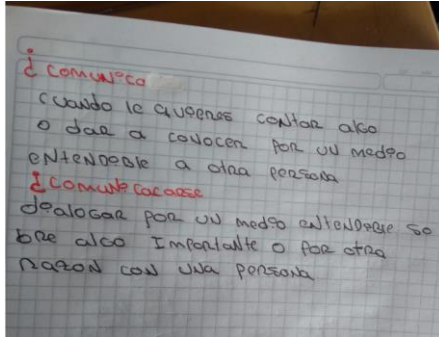


Figura 52.

Saberes previos, comunicación.



Con ese ejercicio la docente espera que los estudiantes interactúen y se interroguen respecto a sus postulados, también que teniendo en cuenta los aportes de la docente y sus compañeros puedan alimentar su concepto.

La docente guarda las hojas con el ejercicio ya que este será el insumo de la rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora pienso, que realizará en un desempeño posterior.

Segundo desempeño: Explorando el concepto de comunicación.

La docente proyecta un video en donde un hombre le habla a un bebé, este intenta continuar la conversación mediante balbuceos y expresiones corporales. El segundo video muestra a una niña pequeña enojada con su padre y mediante balbuceos y gestos parece reclamarle algo. La docente pregunta si en los videos hay comunicación. Los comentarios de los estudiantes se dividen, algunos aseguran que no hay comunicación, porque no comparten la misma forma de hablar, pero otros aseguran que los papás le entienden muy bien a sus hijos lo que quieren decir, que por lo tanto hay comunicación.

La docente pregunta ¿De qué humor se encuentra la niña? ¿enojada? ¿triste? ¿alegre? Los estudiantes responden que enojada, a lo que la docente pregunta ¿Cómo lo saben? “por sus

gestos”- “por sus gritos”- “por como mueve las manos”- “por la expresión de la cara”. La docente reitera la pregunta ¿Entonces hay comunicación? los estudiantes responden que sí. La docente sigue generando inquietudes en los estudiantes preguntando, ¿En el primer video hay comunicación? Los estudiantes responden que sí, la docente cuestiona preguntando ¿Qué los hace pensar eso? - “porque el niño le entiende al papá” – “porque el papá intenta dialogar con el niño” interviene la docente y les pregunta si están dialogando ¿de qué hablan? - “de un programa de televisión” ¿están hablando realmente? pregunta la docente. Los estudiantes no responden, pero hacen gestos entre ellos como aparentando hablar y les genera risa.

La docente les recuerda que la comunicación va más allá de las palabras y que es un conjunto de interacciones que se da entre los seres vivos para expresarse y poder convivir. También les recuerda a los estudiantes cuales son los elementos de la comunicación y los explica, luego les pide que los reconozcan en los videos.

Notando que hay algunos elementos de la comunicación que no resultan claros para los estudiantes, la docente diseña un caso el cual comparte en el tablero, para desarrollar este caso los estudiantes deben considerar la situación planteada, reconocer y analizar cómo intervienen los elementos de la comunicación en este. A partir de esta situación problema la docente y los estudiantes analizan los elementos de la comunicación y su función dentro de los actos comunicativos, la docente modela el análisis del caso y hace visibles los elementos que intervienen en dicho acto comunicativo. Para concluir la sesión de clase, la docente les pide a los estudiantes que en casa consulten el concepto de comunicación de dos fuentes diferentes, las escriban en el cuaderno y las traigan a la próxima clase como insumo para el trabajo que se tiene planeado para esa sesión.

Tercer desempeño: Escalera de retroalimentación.

Este desempeño no se encontraba planeado dentro de la unidad, pero surge como iniciativa de la docente investigadora por traer a su aula de clase un elemento que, desde su aproximación en el Seminario de Comunicación y educación, lo concibió como un elemento que aportaría, apoyaría y dirigiría la comunicación efectiva y afectiva en la retroalimentación de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que el ciclo anterior generó en la docente la inquietud por la forma en que los estudiantes expresaban las retroalimentaciones a sus compañeros, encuentra en la escalera de retroalimentación la herramienta oportuna para diseñar una situación de aula en la cual pueda empezar a fortalecer la comunicación afectiva en sus estudiantes, competencia vital a la hora de pensar en desarrollar habilidades del lenguaje, sustentada desde la ética de la comunicación. Es por lo anterior que vincula como eje central de este desempeño la comunicación entre sus estudiantes a partir de esta herramienta.

La escalera de retroalimentación es una herramienta que de acuerdo con Wilson (1999) “pueden utilizarse con los estudiantes y que ayudan a cultivar una cultura de la Valoración para la Comprensión.” En esta resulta importante que la conversación que se genera a partir de la retroalimentación gire en torno a *aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias* con el objetivo de entablar un diálogo que permita descubrir falencias y proponer mejoras.

La docente realiza una adaptación de la rutina, donde suprime el paso SUGIERO ya que, una vez terminada la retroalimentación, los estudiantes se reunirán a conversar y colaborativamente construirán el nuevo concepto de comunicación.

La docente entrega a las parejas conformadas el preconcepto generado por su compañero y propone realizar la escalera de retroalimentación VALORO - ME PREGUNTO - ME

PREOCUPA, donde el estudiante pondrá al reverso de la hoja de su compañero sus consideraciones. Explica a los estudiantes que será la forma de valorar el trabajo de su compañero, escribiendo lo que le parece importante, valioso, acertado de la aproximación su concepto, que se debe tener en cuenta que es el primer acercamiento al concepto. En el segundo paso le puede hacer preguntas al respecto de lo que escribió. En el tercer paso puede considerar en qué falló su compañero o qué puede fortalecer y hacérselo saber de una forma amable y formal. La docente señala por sugerencia de un estudiante que pueden hacer uso de los apuntes y consultas que han realizado en su cuaderno.

Una vez terminada la primera parte del ejercicio la docente les solicita a los estudiantes que se tomen un tiempo para dialogar la retroalimentación, les pide que le aclaren a sus compañeros aquellas preguntas que surgieron en el ejercicio, también que comenten entre si aquello en lo que se estima que han fallado. Para esto la docente les pide que permitan que su compañero les hable de la retroalimentación, de sus preguntas y de su percepción del trabajo, para esto tendrán dos minutos, les menciona que los comentarios positivos son importantes y les pide comenzar desde allí, una vez terminado los dos minutos, el segundo estudiante responderá a las preguntas y aclarará a su compañero aquellos aspectos que este requiera, para ello tendrá tres minutos.

Los estudiantes comienzan sus conversaciones y se evidencia que cumplen con el protocolo propuesto por la docente, los espacios de intervención fueron respetados y hubo diálogo.

Terminado el tiempo estipulado para este ejercicio, la docente pregunta aleatoriamente a los estudiantes ¿Cómo se sintieron con el ejercicio de retroalimentación? Los estudiantes manifestaron que es un ejercicio diferente, que les llamó la atención los espacios de aclaración y diálogo, también que evidenciaron errores que habían pasado por alto, la docente pregunta si se sintieron a gusto con la forma en que sus compañeros expresaron la retroalimentación, los

estudiantes comentan que en algunos casos lo que escribieron no fue del todo claro, pero que en el espacio de aclaración fue comprensible lo que señalaban, también que los comentarios fueron respetuosos y no tenían ánimo de ofender, solo de mostrar algún error para que fuera corregido.

La docente investigadora solicita a los estudiantes que con su compañero construyan un nuevo concepto de comunicación, teniendo en cuenta las recomendaciones dadas por su compañero y haciendo uso de las comprensiones que han tenido hasta el momento.

Cuarto desempeño: construcción del concepto de comunicación.

En esta sesión de clase la docente les indica a los estudiantes que continuarán realizando el concepto de comunicación en parejas, que es importante que tengan en cuenta que el concepto debe asemejarse a aquellos que encontrarían en un libro, en internet o en un diccionario, también que una vez terminado el concepto lo deben comunicar a sus compañeros a través de una cartelera la cual estará dispuesta en el salón para que se pueda comentar al respecto.

Los estudiantes continúan dialogando y escribiendo, pero la docente investigadora nota que les cuesta llegar a generar el concepto, por eso les propone que el concepto debe comenzar diciendo, comunicación es...y retoma esto cómo una pregunta señalando a algunos estudiantes para que respondan, los estudiantes dan respuesta haciendo uso de elementos trabajados en las sesiones y haciendo uso de sus comprensiones. De esta forma la docente investigadora determina que existe un problema de redacción no de comprensión, así que se dirige a hablar con una estudiante y le pregunta al resto de la clase ¿Qué estoy haciendo? los estudiantes responden hablando, comunicándose, la docente pregunta ¿La comunicación es un adjetivo? ¿La comunicación es un sustantivo? ¿La comunicación es un verbo? La docente les recuerda en el tablero qué es cada una de estas. Los estudiantes señalan que el verbo es una acción, entonces la docente propone que se

comience el concepto con eso. La comunicación es una acción que... (En otros cursos se señaló como proceso, la comunicación es un proceso...)

De esta forma los estudiantes comienzan a redactar sus conceptos, la docente se acerca a las parejas para hacerles sugerencias, correcciones, preguntas que los lleven a la construcción de un concepto más estructurados de comunicación.

Figura 53.

Construcción del concepto de comunicación.

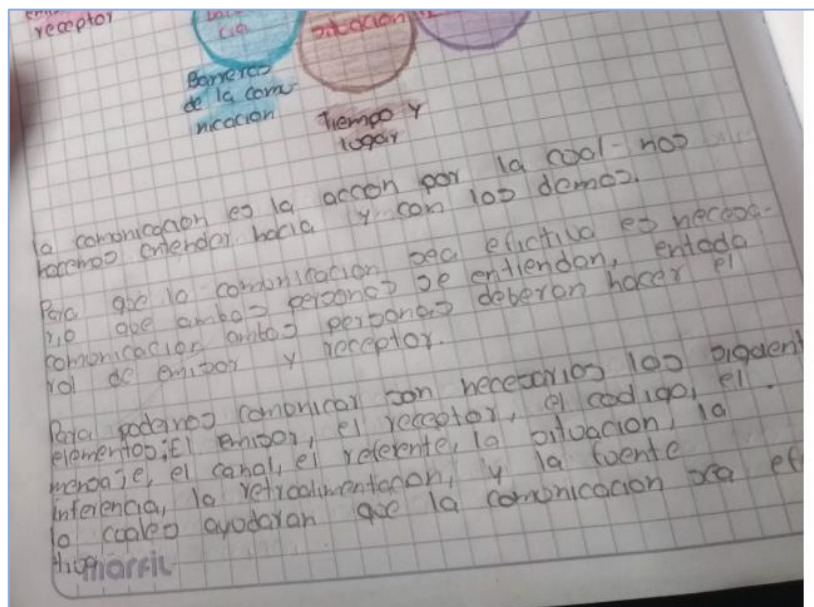
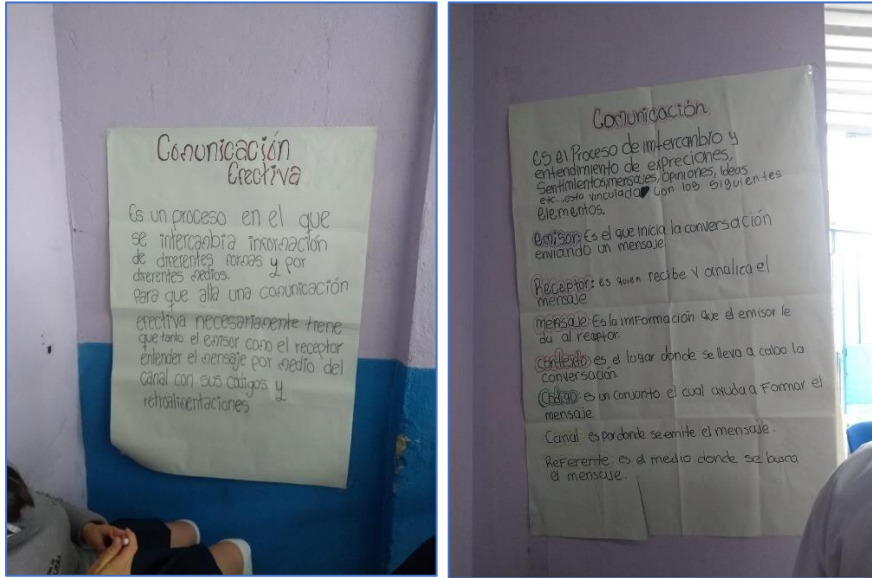


Figura 54

Comunicar el concepto.



La docente investigadora les pide a los estudiantes que, una vez terminada la construcción del concepto, publiquen su cartelera para que los demás compañeros puedan conocer su trabajo y comentarlo. Cuando las carteleras se encuentran dispuestas en las paredes del salón la docente les pide que cada estudiante lea todos los conceptos dispuestos en el salón y escriba en su cuaderno los comentarios que cada uno de estos le susciten, luego se expondrán en un diálogo grupal. La docente también participa en dicho diálogo entregando retroalimentación a cada grupo y a manera general.

Los estudiantes realizan comentarios formales y respetuosos a sus compañeros que apuntaban a componentes ortográficos y gramaticales también, en algunos casos pedían exponer mejor el concepto o vincular elementos trabajados que para ellos resultaban importantes. La docente nota que, en esta retroalimentación verbal, los estudiantes tienden a hacer uso de elementos trabajados en la escalera de retroalimentación, como empezar comentando lo que valoran de trabajo de sus

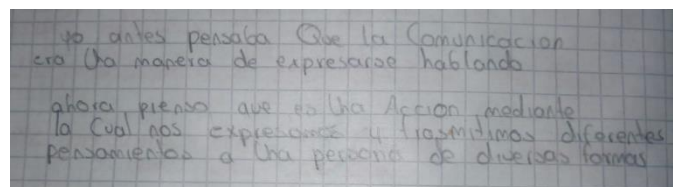
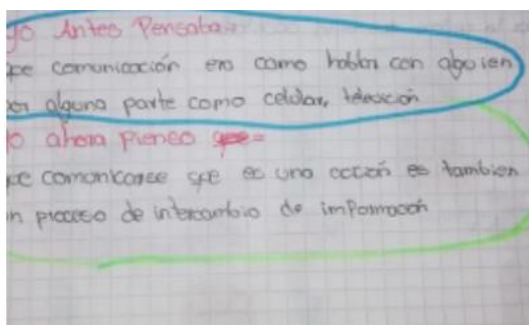
compañeros. El proceso de comunicación y retroalimentación desde lo ético y afectivo comienza a tener cambios significativos cuando el estudiante se reconoce como participe del proceso. En el momento en que la docente comienza a cambiar sus procesos comunicativos autoritarios, modela para sus estudiantes un proceso de retroalimentación afectiva, reflexiva y para el aprendizaje, lo que lleva a que los estudiantes emulen el proceso comunicativo efectivamente.

La docente investigadora parte de las reflexiones generadas en el Seminario de Comunicación y educación, donde la docente del Seminario propone interrogantes tales como: ¿Permito que se manifiesten las emociones en mi aula? ¿Cuáles son las emociones que surgen con mayor frecuencia en mi aula? ¿Tengo un buen manejo de las emociones mías y de mis estudiantes dentro de mi aula? Cuestionamientos que movilizan las comprensiones de la docente en cuanto a la comunicación que espera generar en su aula de clase y permiten otro punto de reflexión, la comunicación emocional en el aula.

Quinto desempeño: Rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora pienso.

La docente investigadora les pide a los estudiantes realicen la rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora pienso, haciendo uso de las respuestas que habían generado al comienzo de la unidad y contrastándolo con el concepto unificado de comunicación.

Figura 55. *Antes pensaba – Ahora pienso.*



La docente plantea un diálogo en torno a la reflexión sobre ¿Qué hizo posible que ese concepto se modificara? ¿Qué influyó en esa modificación? En esa interacción los estudiantes reconocen que las diferentes formas en las que se acercaron al concepto y pudieron trabajar con él, lograron que se fueran dando cambios a medida que iban profundizando las comprensiones, también les resultó importante las continuas retroalimentaciones por parte de la docente y de sus compañeros.

Los estudiantes comprendieron este aprendizaje como un proceso, en sus propias palabras “un paso a paso” donde cada interacción con el objeto de estudio les proporcionaba información la cual usaban en el siguiente desempeño y así reafirmaban o modificaban sus comprensiones.

Los demás desempeños de la unidad no lograron realizarse debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid 19 que lleva a la población colombiana a entrar en cuarentena en sus hogares.

En cuanto a la interacción y estrategia.

La estrategia que la docente diseña para este ciclo tiene como **propósito** la construcción conjunta y consciente del contexto de aprendizaje de su aula, para esto establece las rutinas de pensamiento como eje central de las interacciones del contexto de aprendizaje, estas rutinas de pensamiento suponen para la docente las acciones que se utilizan habitualmente dentro del aula para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y fortalecer las comprensiones. Church et al (2014). Atendiendo a los **fundamentos teóricos**, la docente hace uso de las rutinas de pensamiento desde tres perspectivas diferentes, como herramienta, como estructura y como patrón de comportamiento.

Como herramienta: Cuando promueve el pensamiento de los estudiantes y les permite hacerlo visible, cuando facilita y enfoca la interacción entre los estudiantes. (durante el desarrollo de la unidad)

Como estructura: Que apoya la construcción del concepto que se estaba desarrollando, cuando propicia y estructura la comunicación para el aprendizaje. (primero y quinto desempeño Antes pensaba – ahora pienso)

Como patrones de comportamiento: Vinculado a la ética de la comunicación busca que haya comunicación efectiva y afectiva entre los estudiantes. (cuarto desempeño conversaciones con papel).

En cuanto a los **contextos** la docente investigadora ha planeado la unidad didáctica a partir de los estándares Básicos en Competencias del Lenguaje y los DBA, también, tiene en cuenta la nueva malla curricular que ha sido modificada con el aporte de algunas docentes del área y coordinadores de la institución. En cuanto al micro contexto espera que, a partir de los desempeños planeados para esta unidad, pueda generar procesos de aula que promuevan contextos para el aprendizaje, para ello centrará su foco en las actividades que generen comunicación en el aula y propicien espacios de interacción mediante el diálogo, el trabajo colaborativo y la retroalimentación desde la Valoración para la Comprensión. (Wilson, 1999).

La **evaluación** ha sido planteada desde múltiples espacios de retroalimentación formal e informal, en los cuales resulta importante la valoración de los pares haciendo uso de la escalera de retroalimentación.

Tabla 14

Estrategia segundo ciclo, desempeño de investigación guiada.

<i>Elementos constitutivos de la estrategia</i>	<i>Planeación</i>
<i>Propósito</i>	<p>Cuatro metas de comprensión establecidas teniendo en cuenta las dimensiones de comprensión:</p> <p>Contenido Los estudiantes comprenderán qué es la comunicación y cuáles son los elementos que intervienen en esta.</p> <p>Propósito Los estudiantes comprenderán que la comunicación es un proceso social complejo que se puede dar de múltiples formas y que le permiten establecer vínculos significativos.</p> <p>Método Los estudiantes comprenderán, reconocerán y analizarán la estructura de la comunicación, el papel de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso y cómo los sujetos nos podemos hacer partícipes de ella.</p> <p>Comunicación Los estudiantes comprenderán que existen múltiples formas de comunicar sus pensamientos, sentimientos, emociones y razonamientos.</p>
<i>Fundamentos teóricos</i>	<p>Rutinas de pensamiento, contextos de aprendizaje, comunicación en el aula, comunicación, Estándares básicos en competencias del lenguaje, Retroalimentación a través de la Pirámide.</p>
<i>Contexto</i>	<p>Procesos áulicos: Construcción de contextos para el aprendizaje.</p>
<i>Acciones</i>	<p>Secuencia de actividades a manera de desempeños, basados en el marco de la EpC Exploración Investigación guiada.</p>

Evaluación

Proyecto de síntesis

Espacios de diálogo y socialización de comprensiones.

Uso de las rutinas de pensamiento como herramienta, como estructura y como patrón de comportamiento.

Valoración continua.

Retroalimentación formal.

Retroalimentación informal.

Uso de la escalera de retroalimentación.

Análisis y reflexión de la estrategia

Teniendo en cuenta que se examina la estrategia en concordancia con los fines planeados se puede decir que el uso de las rutinas de pensamiento como herramienta, como estructura y como patrones de comportamiento, resultaron ser un elemento acertado para proponer interacciones que derivaran en el fortalecimiento de los procesos comunicativos de los estudiantes, lo que a su vez resultó idóneo al vincularlo con los procesos de valoración desde la retroalimentación.

Figura 56. Estrategia.



Evaluación

En esta unidad didáctica se fortalecieron las acciones de evaluación al vincular activamente a los estudiantes en los procesos de valoración continua y retroalimentación, también en la vinculación de nuevos elementos teóricos y protocolos que contribuyen a estructurar las acciones y facilita la vinculación de múltiples actores.

Para esta unidad predominó la retroalimentación informal verbal y escrita, donde los estudiantes tuvieron un acercamiento significativo como actores de las acciones de retroalimentación de sus compañeros, con el fin de entenderse como actores importantes del proceso de la evaluación como aprendizaje y para el aprendizaje, también estas acciones dieron lugar a estructurar las interacciones dentro del aula para propiciar acciones comunicativas que fortalecieran los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta forma la docente hace uso de la evaluación como apoyo del proceso de enseñanza de sus estudiantes. La docente centra el foco en un aparte del concepto de evaluación desarrollado por la docente investigadora y otro, en el Seminario de Enseñabilidad 2 donde planteaban que la evaluación, son un conjunto de acciones que implican un proceso donde se exploran los conocimientos y comprensiones obtenidas por los estudiantes para proyectar nuevas acciones, que esta debe ser constante y continua y sobre todo tener criterios claros para que todos se involucren en el proceso. La intención de involucrar a los estudiantes en los procesos evaluativos lleva a la docente a vincular la evaluación como elemento importante dentro de la estrategia para propicia interacción entre los estudiantes, esto generó actos comunicativos que contribuyeron al desarrollo de habilidades dialógicas que permitieron en alguna medida mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Si bien la unidad didáctica se vio interrumpida por la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid 19, la docente tenía claro cuáles fueron las comprensiones logradas por sus estudiantes, debido a la valoración continua realizada durante el proceso, esto facilitó el informe de rendimiento académico institucional y la reflexión en la investigación, ya que una vez iniciada la cuarentena la práctica de enseñanza - aprendizaje se vio prácticamente suspendida por factores contextuales que redujeron las interacciones al mínimo.

Reflexión del ciclo

La docente investigadora, a lo largo de su proceso de aprendizaje ha notado que la comunicación resulta ser un elemento sustancial a la hora de pensar en mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Y es que a partir de su experiencia como docente-estudiante encontró que la posibilidad de comunicar, dialogar y reflexionar sus comprensiones con el otro propició el desarrollo de su conocimiento. Teniendo en cuenta lo anterior la docente investigadora propone reproducir en su aula de clase dichos movimientos de pensamiento e interacción que derivan en comunicación para el aprendizaje.

La docente sustenta su presunción en los postulados de Kaplún (2002) donde este menciona que.

En todo proceso de comunicación educativa adquiere importancia decisiva ese momento en que los participantes quiebran su dilatada «cultura del silencio» y comienzan a recuperar la palabra. Sin esa instancia en la que dejan de ser meros receptores pasivos y callados y pasan a convertirse a su vez en emisores, en emirecs, no habrá un real proceso en ellos.

En cuanto a la estrategia propuesta y los objetivos trazados por la docente para esta unidad didáctica, podemos decir que la vinculación de las rutinas de pensamiento como herramienta, como estructura y como patrones de comportamiento apoyaron la interacción entre los estudiantes y resultaron ser efectivas al propiciar el diálogo y la comunicación.

Los movimientos de pensamiento requieren movimientos comunicativos, ya que si no se hace visible el pensamiento se reducirían a procesos metacognitivos solitarios no a procesos de aprendizaje, por lo anterior la docente busca construir su contexto de aula desde procesos comunicativos que le permitan al estudiante escuchar y ser escuchado, preguntarse, problematizar, así mismo, compartir, repensar, construir y estructurar su conocimiento con el otro.

A lo largo del desarrollo de la unidad los estudiantes tomaban confianza para compartir sus comprensiones y pensamientos guiados por desempeños que conectan y estructuran las discusiones las cuales los acercan al objeto de estudio.

Esta unidad didáctica planteaba reconocer la comunicación como un proceso social complejo que se puede dar de múltiples formas y que permite establecer vínculos significativos, la docente investigadora evidenció fue la construcción de espacios de comunicación dentro del aula, mediados por herramientas y estructuras que encaminaron el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones desde los RPA alcanzados/ fase de investigación guiada

1. La docente investigadora comienza a diseñar estrategias que apoyan los propósitos planeados.
2. La docente investigadora genera hipótesis sobre estructuras que favorecen el aprendizaje.

3. La docente investigadora reconoce la comunicación como una parte esencial del desarrollo de comprensiones en los estudiantes y como elemento fundamental de su proceso de desarrollo profesional pedagógico.
4. La docente investigadora identifica y reconoce el foco de su lección, la observa, reflexiona y analiza haciendo uso de la Lesson Study como herramienta de investigación.
5. La docente investigadora reconoce en la matriz de reflexión aportada en el Seminario de Investigación, una herramienta para consignar información detallada sobre el fenómeno para poderlo reconstruir y analizar con el par investigador y el asesor.
6. La docente investigadora intenta vincular al estudiante en los procesos valoración continua, retroalimentación y evaluación.

Tabla 15. Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza fase investigación guiada.

Planeación	Implementación	Evaluación
Se realiza planeaciones colaborativas con el par investigador y el asesor de la investigación atendiendo al marco de la EpC, los EBCL y DBA.	Diseña, desarrolla y estructura una estrategia para la unidad didáctica.	Hace uso de la pirámide de retroalimentación.
Vincula herramientas que promueven el pensamiento de los estudiantes como eje de la unidad didáctica.	A partir de acciones comunicativas en el aula busca generar un contexto de aprendizaje.	Hace uso de la evaluación como aprendizaje y para el aprendizaje.
Reconoce y usa los EBCL como un referente para para desarrollar competencias en los estudiantes, ya no como temáticas.	Vincula a los estudiantes en actividades que promueven y hacen visible el pensamiento.	La vincula como acción detonante de los actos comunicativos en el aula.
Diseña unidades didácticas y estrategias acorde con el propósito planteado.	Promueve en el aula el uso de herramientas que motivan el diálogo y la comunicación entre los estudiantes.	Vincula a los estudiantes como actores fundamentales del proceso.
Reconoce y hace uso de la matriz propuesta en el Seminario de Investigación para describir y documentar detalladamente el fenómeno y de esta manera reconstruirlo para reflexionarlo con el par investigador y el asesor de la investigación.	Estructura un nuevo modelo comunicativo el cual ejemplifica desde su acción comunicativa.	Hace uso de esta como apoyo del proceso de enseñanza – aprendizaje.
Plantea y observa el foco durante la lección.		

Prácticas de enseñanza en el desempeño de proyecto de síntesis

Los dos ciclos que componen esta fase se desarrollan durante la cuarentena originada por la emergencia sanitaria del Covid 19, en esta cobra importancia el diseño de instrumentos didácticos que promuevan acciones de aprendizaje en las complejas interacciones que presentan los tiempos de pandemia. Surge la necesidad de que la docente reconstruya su visión del contexto en el que desarrolla su práctica de enseñanza, y es aquí donde las comprensiones en cuanto a conectivismo como teoría de aprendizaje y las tendencias en educación, le permiten a la docente investigadora diseñar e implementar situaciones de aprendizaje mediadas por la tecnología. L. Arias (diapositivas seminario Gestión E-Learning, 02 de mayo, 2020)

Debido a que el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza de la docente investigadora no cuenta con los recursos de infraestructura, red, y acceso permanente a internet, la docente crea un grupo de WhatsApp con cada uno de los cursos y desde estos busca mantener comunicación con los estudiantes. Las actividades académicas se ven reducidas al envío ocasional de alguna lectura por medio de los grupos, acompañada de máximo cinco preguntas, las cuales los estudiantes respondían y enviaban mediante fotos por el mismo medio. De esta forma se desarrollaron actividades por varias semanas mientras se establecían directrices institucionales que permitieran unificar los criterios de trabajo tanto para docentes como estudiantes.

La institución educativa determina que teniendo en cuenta la escasa posibilidad de conexión de los estudiantes, cada asignatura buscará los medios para tener contacto con estos y desarrollar los procesos que se estimen convenientes acorde a la particularidad del contexto.

Por ello la docente investigadora junto con su par y el asesor de la investigación comienzan a planear una nueva unidad didáctica que se ajuste a lo que la docente ha percibido del contexto y

teniendo en cuenta las posibilidades de interacción que le ofrece el grupo de WhatsApp. Es de esta forma que surge la unidad didáctica LA ARGUMENTACIÓN COMO EXPRESIÓN DEL PENSAMIENTO, la cual estaba pensada desde las limitaciones de conectividad que la docente percibía en su contexto, pero que buscaba retomar la creación de espacios de aprendizaje desde la comunicación, vinculando al estudiante en el desarrollo de desempeños mediante guías pensadas y estructuradas por la docente para que fueran insumo para el pensamiento, de la misma forma permitieran hacer visible el pensamiento del estudiante.

De manera oportuna el Seminario de Gestión E- Learning le aporta a la docente herramientas y elementos teóricos que brindan un apoyo para la construcción de contextos de aprendizaje mediados por la tecnología. El tópico generativo del seminario propone enseñar y aprender en ambientes mediados por tecnología, lo que le permite a la docente pensar en la posibilidad de concebir estos medios tecnológicos como espacios de aprendizaje y buscar estrategias que le permitan “recrear” el aula y sus interacciones desde la virtualidad. Guiada por el desarrollo del seminario y como propuesta de este, la docente investigadora realiza un re-conocimiento del contexto tecnológico de sus estudiantes, mapea el contexto tecnológico diseñando un instrumento para obtener información sobre los recursos, acceso, conectividad y conocimiento de uso de los dispositivos electrónicos con los que cuentan los estudiantes, esto con el fin de tener una perspectiva real del contexto y desde allí poder determinar la conveniencia de planear unidades didácticas o pensar en estrategias pertinentes que le permitan continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

La vinculación de nuevos elementos a la ya estructurada concepción de aula, interacción, planeación, implementación y evaluación, proponen un reto para la docente investigadora, que busca en las múltiples alternativas expuestas en el Seminario de Gestión E-Learning, la que más

se adapta a su contexto, en este proceso resulta importante el acompañamiento de la Docente del Seminario, la cual comprende la situación específica del contexto y brinda asesoría en cuanto a tendencias de educación, recursos, herramientas y aplicaciones que le permiten a la docente investigadora pensar y reflexionar sobre su nueva relación con el saber. Que en palabras de (Gibbons, 1994) lo denomina el modo 2 de la producción de conocimiento, este señala que la producción de conocimiento ya no está centrada en unos pocos, que todos pueden generar conocimiento y ese conocimiento no pasa en un solo sitio. (In situ) Es interdisciplinario al combinar métodos para comprender el mundo. Es heterogéneo ya que se encuentra abierto a otros tipos de conocimiento y es heterárquico además de transitorio ya que se encuentra al alcance de todos, cambia y se ajusta constantemente.

De las comprensiones obtenidas en el ciclo uno de esta fase y teniendo en cuenta las reflexión colaborativas que dieron lugar a pensar y estructurar las acciones de mejora, surge la última unidad didáctica de la investigación **Explorando el arte indígena como reconocimiento cultural**, la cual fue pensada, planeada, implementada y evaluada vinculando el conectivismo como teoría de aprendizaje, Mobile Learning como tendencia acorde al análisis del contexto y elementos estructurantes de la estrategia didáctica.

Para esta unidad la docente investigadora busca fortalecer los procesos de comunicación con los estudiantes realizando una adaptación de storytelling mediante Genially y experimenta con el uso de guías narradas cuyo contenido invita a explorar videos y material multimedia.

Primer ciclo desempeño proyecto de síntesis

Planeación

Una vez obtenidos los resultados de la encuesta, la docente investigadora comunica los resultados a la institución educativa y en la sesión del Seminario de Gestión E- Learning, los dialoga con sus compañeras y el par investigador. La docente aún se siente dubitativa respecto a las verdaderas posibilidades de conexión que le ofrece el contexto y teniendo en cuenta los aportes del seminario empieza a replantear la unidad didáctica LA ARGUMENTACIÓN COMO EXPRESION DEL PENSAMIENTO, vinculando a esta unas pocas herramientas de interacción como Padlet y Classroom. Siendo esta ultima una apuesta osada para la docente que desconocía la plataforma y suponía generar competencias específicas de manejo para sus estudiantes. En esta decisión resulta importante la guía e incentivo de la docente del seminario que invita a la exploración y apropiación de dichas herramientas para simplificar lo mecánico de la labor y centrar la atención en acciones significativas como la generación de espacios de aprendizaje, la evaluación constante y la retroalimentación.

Teniendo en cuenta las limitaciones que la docente percibía en su contexto, la docente del Seminario de Gestión E-learning le propone generar interacciones que no requieran mucho tiempo de conexión, hacer uso de herramientas que no resulten en un gran consumo de datos, en cuanto a esto el apoyo brindado por la docente aportando información pertinente para el reconocimiento y análisis de las plataformas, herramientas e instrumentos que se adaptaran con las necesidades específicas del contexto, resultado de gran ayuda para que la docente investigadora

diera un primer paso en la concepción de los entornos virtuales como posibilitadores del aprendizaje. La docente encuentra en Classroom una aplicación amigable y de bajo consumo la cual resulta un buen contenedor al que los estudiantes pueden recurrir en el momento que así lo requieran y hacer uso de la información allí consignada.

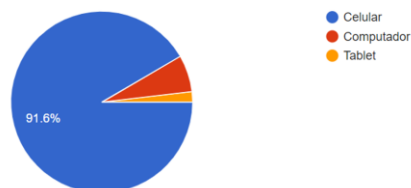
La encuesta realizada por la docente arroja los siguientes datos, los cuales al no ser reflexionados con anterioridad por la docente no resultaron siendo un insumo importante para este primer ciclo.

Gran parte de la población hace uso del celular para enviar y recibir las labores asignadas por la institución.

Figura 57

Dispositivo del cual hacen uso para las labores académicas.

Con qué dispositivo electrónico se conecta para recibir y enviar los trabajos
107 respuestas

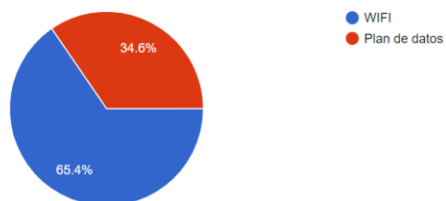


- Un número importante de la población cuenta con acceso a internet ya sea por Wifi o plan de datos para estar al corriente de las actividades escolares.

Figura 58*Conexión a internet.*

Tiene un servicio de WiFi o usa plan de datos

107 respuestas



- Gran número de los estudiantes y sus familias cuentan con conocimientos tecnológicos básicos

Figura 59*Conocimiento tecnológico del padre y/o tutor.*

La persona que le ayuda y orienta los trabajos y talleres cuanta con conocimientos tecnológicos

107 respuestas

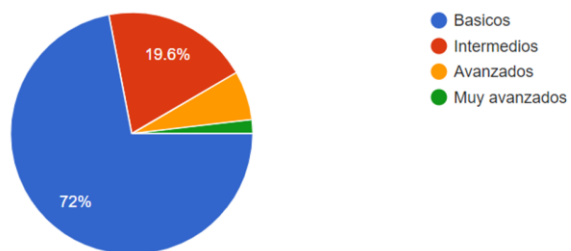
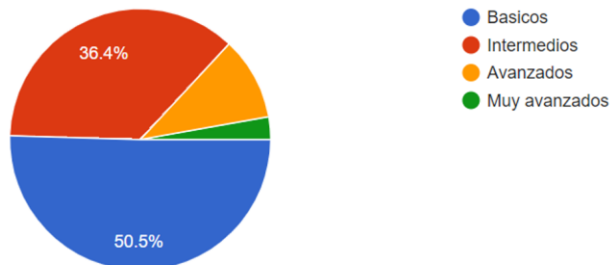


Figura 60*Conocimientos tecnológicos del estudiante.*

Usted tiene conocimientos tecnológicos

107 respuestas

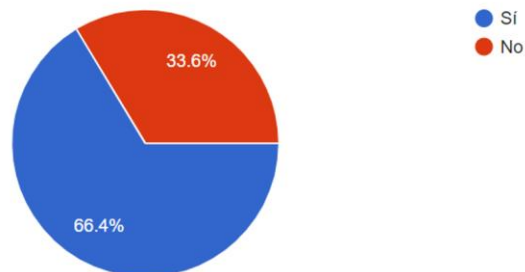


- Un número importante de estudiantes cuentan con recursos para acceder a plataformas y otras herramientas.

Figura 61*Posibilidad de conexión sincrónica.*

Si se plantearan clases, dinámicas y talleres en plataformas que requieren acceso a Internet usted dispondría del recurso?

107 respuestas



- Se debe ser prudente con la estrategia y las decisiones en cuanto a los recursos a utilizar, teniendo en cuenta algunas particularidades.

Figura 62*Dispositivos y conexión.*

Cuente brevemente con qué dispositivos cuenta y cual es su conexión a Internet

107 respuestas

Cuento con el celular de mi mamá y la conexión a Internet en HV

Cuento con el celular de mi mama o con el de mi papa y cuento con el plan que ellos tienen

Un teléfono propio un portátil prestado y una conexión a internet pagando prestado

Pues la verdad el internet de mi casa ni es muy buena ya que la señal es demasiado mala

Mi conexión a Internet es por medio de datos y a veces no son muy buenos

Cuento con el dispositivo móvil de mi mama y la conexión a internet es por medio de saldo

Celular y plan de datos

Un celular y el Internet es del vecino

En las revisiones la unidad resulta importante la retroalimentación por parte del asesor y el par investigador, los cuales teniendo en cuenta la información obtenida en la encuesta, señala las posibilidades de interacción y generación de conocimiento que puede desarrollar la docente investigadora si reflexiona sobre las verdaderas posibilidades de sus estudiantes. Teniendo en cuenta las comprensiones que la docente ha tenido durante el seminario de Gestión E-Learning, esta reconoce que la tendencia Mobile Learning le ofrece posibilidades de interacción, comunicación y creación de contenidos que pueden resultar significativos para los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Aun así, la docente decide no realizar mayores cambios a la unidad, respetando el proceso que venía desarrollando con los estudiantes. No encontró oportuno generar cambios drásticos en la unidad que ya se venía implementando, la docente investigadora reconocía que para sus estudiantes también suponía un reto el uso de herramientas, aplicaciones y dispositivos; aún más el percibir estas dinámicas como entornos de aprendizaje reales.

De esta manera la docente fue trabajando paralelamente la planeación de una nueva unidad didáctica con su par investigadora y el asesor. Para esta unidad narraban y dialogaban uno a uno los desempeños propuestos y se realizaba retroalimentación conjunta. Mediante trabajo colaborativo se construyen desempeños acordes con el re-conocimiento del contexto y teniendo en cuenta la información obtenida en la encuesta. Por lo anterior estos desempeños eran sintéticos, motivaban el pensamiento y eran fácilmente realizables sin guía directa.

En cuanto a la unidad didáctica LA ARGUMENTACIÓN COMO EXPRESION DEL PENSAMIENTO esta plantea una estrategia diseñada a partir de las comprensiones y las reflexiones que la docente investigadora había adquirido a lo largo de los Seminarios de la maestría. La docente había reconocido una constante en las estrategias propuestas para diferentes Seminarios y para esta unidad quiso reproducir algunos de los componentes que se percibían importantes dentro de estas estrategias.

Figura 63

Acercamiento inicial a la estrategia.



Intentando emular lo anterior, la docente plantea en un primer momento el acercamiento de los estudiantes a los conceptos estructurantes de la argumentación, en un segundo momento la identificación y asociación de los componentes, en el tercer momento analiza la función de la argumentación en los contextos comunicativos reales, seguido de esto el estudiante reflexiona y comunica sus comprensiones de múltiples formas y por último hace uso de sus comprensiones para construir y expresar apropiadamente sus propios argumentos.

Esta unidad didáctica parte de los requerimientos establecidos en los Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estos plantean que la comunicación es un eje fundamental del desarrollo de los seres humanos y de la construcción de sociedad, además que en esta etapa se debe ahondar en procesos discursivos de carácter argumentativo de los estudiantes, por ello se plantean cuatro metas de comprensión, las cuales dejan entrever el propósito de la docente de continuar fortaleciendo las competencias comunicativas de los estudiantes.

Figura 64

Metas de comprensión propuestas para la unidad didáctica de argumentación.

Contenido.	Propósito	Método	Comunicación
Los estudiantes comprenderán qué es un argumento, cuáles son los elementos que lo conforman y cuál es su uso en contextos reales	Los estudiantes comprenderán que la argumentación es una competencia comunicativa importante que les brinda habilidades para defender sus planteamientos ante otros.	Los estudiantes comprenderán que los argumentos son formas de expresar sus razonamientos y pensamientos ordenadamente para defender su postura eficientemente.	Los estudiantes comunicarán sus argumentos de forma clara en múltiples situaciones del contexto real.

En concordancia con la estrategia y las metas diseñadas se planearon nueve desempeños, los cuales fueron pensados a partir de la percepción que la docente tenía de su contexto y el interés por continuar los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta unidad didáctica abarca un periodo académico de 13 semanas y se implementará mediante guías, que se harán llegar a los estudiantes semanalmente por medio de WhatsApp y Classroom, también se generarán algunos espacios de interacción mediante el Padlet.

La docente realiza una guía por cada desempeño en la cual les da indicaciones claras respecto a lo que deben realizar, les comparte con qué meta se encuentra ligado dicho desempeño y deja claro las fecha condiciones de presentación.

Figura 65*Evidencia guía.***TRABAJO DE LENGUAJE**

Área: Lengua Castellana Grado: octavo y noveno

Docente: Jaina Sánchez

META.

Los estudiantes comprenderán que la argumentación es una competencia comunicativa importante que les brinda habilidades para defender sus planteamientos ante otros.

CONDICIONES DE PRESENTACIÓN.

Este taller será presentado haciendo uso del cuaderno, se le tomará una foto y se enviará a la plataforma classroom carpeta Argumentación #1 Saberes previos.

FECHA MAXIMA DE ENTREGA 11 DE JUNIO 11:59PM

Implementación**En cuanto a las actividades y la estrategia**

La docente realiza un comunicado por medio del grupo de WhatsApp donde les informa a los estudiantes el inicio de una nueva unidad didáctica, explica brevemente las metas que se han planteado para dicha unidad y como archivo de imagen las comparte en el grupo, también y a manera de recordatorio dispone la imagen como foto de perfil de los grupos. La docente también les indica a los estudiantes que las guías se enviarán por medio del WhatsApp, pero la recepción de los trabajos ya no se realizará por el mismo medio, debido al gran número de archivos recibidos que llenan con facilidad la memoria del dispositivo de la docente, buscando un medio que soporte mayor volumen de datos, la docente plantea la recepción de las actividades mediante el correo electrónico personal.

Primer desempeño: Saberes previos.

1

Acercamiento al concepto

Realiza un video tutorial en el cual explica las funciones básicas del Classroom, como cargar y entregar las evidencias de los trabajos realizados, también genera una secuencia de imágenes las cuales comparte en el grupo de WhatsApp en las cuales se muestra el paso a paso de como descargar la aplicación en el celular y vincularse a la clase.

La docente pone en el grupo de WhatsApp y cuelga en el Classroom la primera guía de la unidad didáctica que corresponde al desempeño 1 de la planeación. En este se les pide a los estudiantes que vean dos videos: Uno de ellos es el video de la senadora María Fernanda Cabal hablando sobre el confinamiento decretado por la emergencia sanitaria del Covid 19. En dicho video la senadora plantea su desacuerdo con la medida establecida por el gobierno y advierte de los efectos económicos que esto puede ocasionar. Por otro lado, el segundo video plantea la posición del doctor Carlos Francisco Fernández el cual hace mención directa a la senadora y le indica que la pandemia no es un hecho inventado y que la medida de cuarentena se establece buscando salvar vidas y favorecer el arduo trabajo de los profesionales de la salud.

Después de esto se les pide a los estudiantes que después de ver y analizar los videos realicen las siguientes actividades:

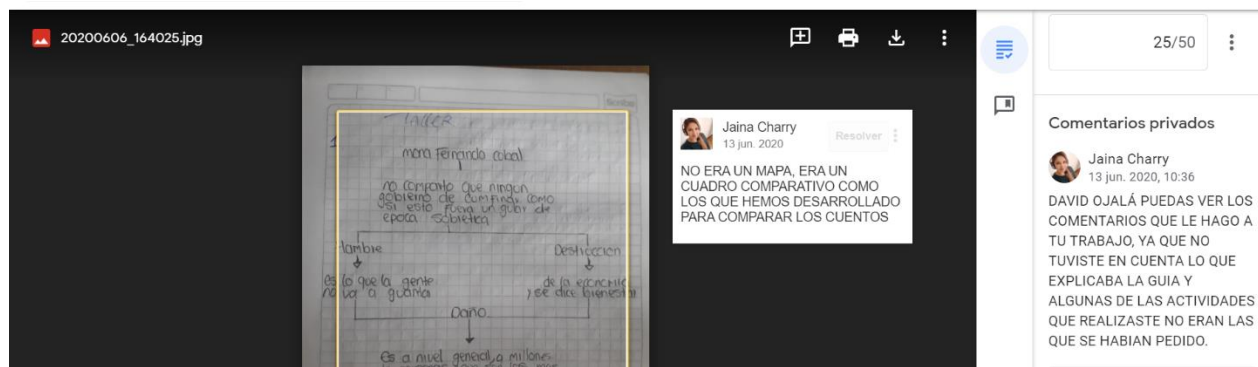
- Un cuadro comparativo entre los videos.
- Expliquen con qué video encuentran afinidad y de cinco razones por las cuales se encuentra de acuerdo.
- Escriba cinco razones por las que está en desacuerdo con el otro video.
- Escriba para usted ¿qué es un argumento?

- Identifique y escriba 2 argumentos de cada uno de los videos.

Se estima un tiempo cinco días para la entrega de las evidencias del desarrollo de las actividades y la docente realiza retroalimentación informal individual mediante comentarios y mensajes privados del Classroom.

Figura 66

Retroalimentación.



Una vez terminadas las retroalimentaciones la docente analiza los saberes previos de los estudiantes y con este insumo planea la retroalimentación general. Si bien en la planeación la docente había propuesto desarrollar un texto en el cual se explicará el concepto de argumentación y se realizara las retroalimentaciones generales, esto es modificado por la creación de un video, debido a que la docente del Seminario de Gestión E-Learning compartió algunas estrategias e ideas para la realización de videos para el aprendizaje, mencionando el potencial que presentan estos versus un texto escrito. Una vez desarrollado el video la docente lo comparte en Padlet el cual es un tablero colaborativo virtual donde se pueden compartir todo tipo de archivos, realizar comentarios y ver en tiempo real el trabajo de los demás, es un espacio de interacción que ofrece múltiples posibilidades de trabajo. En un primer momento la docente lo usa como contenedor de

los videos de retroalimentación, para que los estudiantes tengan un acercamiento a la herramienta.

Segundo desempeño: Rutina de pensamiento.

1

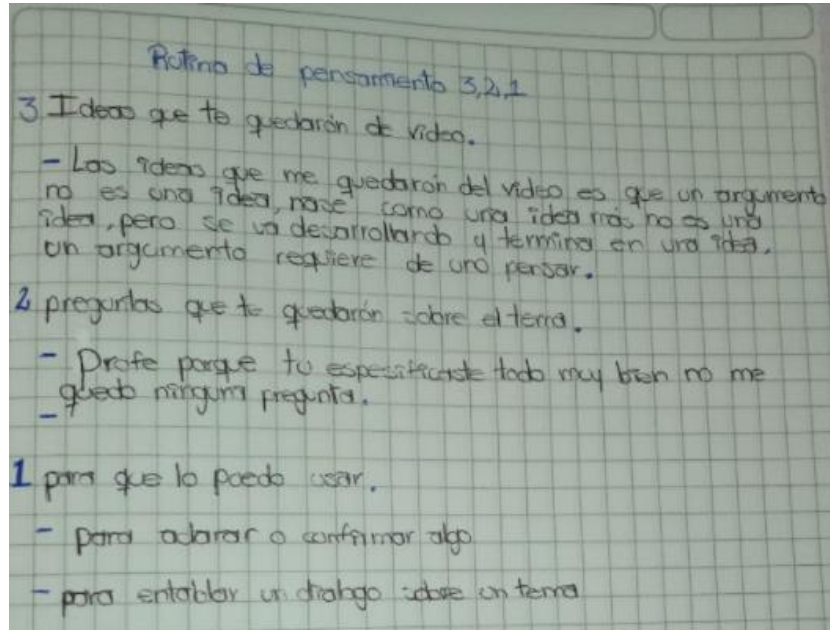
Acercamiento al concepto

El segundo desempeño propone que una vez los estudiantes hayan visto el video de explicación y retroalimentación realizado por la docente, realicen una rutina de pensamiento 3,2,1 la cual ha sido adaptada por la docente teniendo en cuenta experiencias de implementación anteriores; en esta se les pide a los estudiantes que escriban 3 ideas o comprensiones, 2 preguntas que surgen respecto al tema y por último 1 idea de cómo pueden usar lo aprendido. En este desempeño la rutina de pensamiento se usa como herramienta y cumple dos funciones: La primera, la de motivar el pensamiento de los estudiantes frente al concepto y la segunda, brindar información respecto a las comprensiones que han surgido a partir del video.

La docente por medio del WhatsApp comparte el enlace del Padlet y les pide a sus estudiantes que ingresen y vean los videos que allí se encuentran, para ello otorga un tiempo de 30 minutos, transcurrido ese tiempo les pide que realicen la rutina de pensamiento haciendo uso de otro Padlet destinado para la interacción, la docente por medio del WhatsApp les brinda a los estudiantes indicaciones sobre el uso de la herramienta. Para que todos puedan nutrirse de los aportes de los compañeros la docente explica el funcionamiento del tablero virtual, señalando que el objetivo es que se pueda visualizar el trabajo de todos y tener un entorno de trabajo colaborativo desde la virtualidad.

Figura 67

Evidencia rutina de pensamiento.



El desempeño propuesto en la planeación contaba con dos momentos más de interacción en el Padlet donde los estudiantes realizaban una escalera de retroalimentación a sus compañeros y donde comentaban el trabajo de sus compañeros mediante un Gift, un Stiker o un Meme. Debido a lo dispendioso que resultó coordinar la interacción por medio de WhatsApp, la docente decide realizar únicamente la rutina de pensamiento, teniendo en cuenta también que un número significativo de estudiantes no se encontraban participando de la actividad.

Tercer desempeño:

Identificación y asociación de los componentes

2

Para este desempeño la docente crea una guía donde le pide a los estudiantes que lean las páginas 40 y 41 del libro Desafíos comunicativos cuyo título es El argumento y Los argumentos como recursos racionales, emotivos y convencionales. Esto con el fin de profundizar en algunas

características propias del argumento, como la intención comunicativa, el uso en contextos reales y las diferentes clases de argumentos. Una vez leído el texto la docente propone responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la intención comunicativa de un texto narrativo? ¿Cuál es la intención comunicativa de un texto argumentativo?
2. ¿Para qué sirve un argumento?
3. En la cotidianidad (en la vida real) ¿dónde utilizarías un argumento?
4. Realiza un mapa conceptual sobre el tema.

Las evidencias del desarrollo de la guía se enviaron a Classroom y la docente realizó retroalimentación informal a cada uno de los estudiantes.

Cuarto desempeño: Rutina de pensamiento

Reflexión y comunicación

4

Para este desempeño la docente hace uso de la rutina de pensamiento Antes pensaba..., Ahora pienso como herramienta, el uso de dicha rutina tiene dos propósitos: El primero motivar la reflexión de los estudiantes sobre cómo ha cambiado su concepción de lo que es un argumento y segundo obtener información sobre el proceso de desarrollo de comprensiones.

La docente coordina una interacción con los estudiantes mediante el WhatsApp, informándoles que requiere un espacio de 30 minutos para realizar trabajo sincrónico. Se acuerda fecha y hora para dicha interacción ya que no hay horarios establecidos por la institución para dichos encuentros.

La docente envía el enlace del Padlet al grupo de WhatsApp y mediante un audio explica la rutina de pensamiento y cómo la deben realizar, les pide a los estudiantes que tengan a mano la primera guía de argumentación y que hagan uso de la respuesta dada a la pregunta ¿Qué es un argumento? Para comenzar la rutina la docente sugiere que utilicen la afirmación, Yo antes pensaba que argumento era..., y continúen mencionando, ahora pienso que argumento es...

Figura 68

Rutina de pensamiento mediante Padlet

<p>Hasbleidy Martínez</p> <p>yo antes pensaba: Era Una Oración Concreta Coherente Sobre Un Tema Ahora Pienso: Sirve Para Defender O Contradecir Algo Dicho Defender Ideas Y Expresar Opiniones</p>	<p>Kendely Díaz</p> <p>YO ANTES PENSABA Que era el razonamiento que se utiliza para demostrar o probar una proposición o para convencer a otra persona de aquello que se afirma o se niega YO AHORA PIENSO Un argumento requiere de pensar, de razonamiento, reflexión y de documentación, para que lo que se diga tenga validez. Un argumento tiene 3 etapas Pequeño-Mediano-Grande Cuando es pequeño es un pensamiento o una idea que tiene una persona Cuando es mediano se tiene que pensar o razonar Y cuando es grande gracias a pensar, investigar o llegar a una conclusión se muestra si el</p>	<p>Karen Quijano</p> <p>Yo antes pensaba que: El argumento era algo que uno decía con pruebas y conocimiento del tema del que hablamos. Ahora pienso: Que el argumento es una forma de defender su opinión y su punto de vista con pruebas, debatiendo respetuosamente.</p>	<p>Que antes pensaba que un argumento era un ejemplo para los textos y ahora pienso que es importante para todo el tema de lenguaje y los cuentos y novelas y historias Stephanya Gomez. Yo antes pensaba que un argumento era para expresar ideas. Ahora pienso que un argumento es una idea que sirve para convencer a otros de tu opinión, y también un argumento es para demostrar que lo que se dice es cierto.</p>	<p>Juan steban López florez Antes pensaba que un argumento es una forma de dar a entender una tema bien explicado y dar una justificación de algo Ahora pienso que un argumento es una forma de decir una cosa respetuosamente un tema o hacer una explicación de algo</p>	<p>Avila Vanegas Damián Felipe</p> <p>Yo antes pensaba: Que un argumento era una serie de hechos comprobados que se usaban en un debate para ganar este debate un ejemplo podría ser algunos debates en la política. Ahora Pienso: Que un argumento es una manera para poder convencer de la forma mas respetuosa</p>
		<p>Maryury Ramirez</p> <p>yo antes pensaba que un argumento era algo que no era de mucha utilidad. Ahora pienso que un argumento es algo muy fundamental en la vida ya que nos ayuda a afirmar algo que nosotros creemos.</p>	<p>• DAYANA RODRÍGUEZ Yo antes pensaba Que el argumento era la expresión oral escrita de un razonamiento mediante el cual</p>	<p>Anyi Estefanía Duarte Garcia</p> <p>Yo antes pensaba que un argumento era la forma en la que justificas lo que decías , mediante el cual intentas probar o negar algo. Yo ahora pienso que es un razonamiento mediante el cual se busca probar o negar algo y para justificarlo debe ser mediante hechos o datos .</p>	

Una vez analizados los resultados la docente evidencia que los estudiantes hacen uso de elementos del video y de la lectura para comunicar lo que saben de argumento y argumentación, reconoce que un número significativo de estudiantes intenta crear con sus propias palabras el concepto de argumento, pero ninguno expone la intención comunicativa que presenta el argumento o su estructura, elementos que mencionaba la lectura y el video. Esta información da cuenta de cómo va el proceso de apropiación de los estudiantes y por ello la docente decide crear un nuevo desempeño para fortalecer estos componentes.

Quinto desempeño: Intención comunicativa y estructura textual.


Identificación y asociación de los componentes

2

Intentando fortalecer aquellas comprensiones que no se hicieron visibles en el desarrollo del desempeño anterior, la docente crea un nuevo desempeño que involucre a los estudiantes en el análisis de la intención comunicativa del texto argumentativo y su estructura.

En este plantea la lectura del texto narrativo *Medusa, el regalo prometido.* y del texto argumentativo *Los OGM: ¿solución o problema?* El cual se encuentra dentro de una cuadrícula que muestra su estructura.

Figura 69. Estructura de los textos propuestos

Los OGM: ¿solución o problema?	Título
<p>Los Organismos Genéticamente Modificados (OGM) se definen como organismos cuya estructura genética ha sido modificada. Algunos alegran sus diversas virtudes y los definen como la aplicación científica más importante de este siglo, otros, en cambio los consideran como un gran peligro. En este sentido, se han originado múltiples debates, tanto políticos como científicos, sobre los beneficios reales de los OGM. En lo personal, creo que esta tecnología tiene más defectos que virtudes. A continuación, presentaré dos razones que sustentan por qué los OGM representan una amenaza.</p> <p>En primer lugar, los OGM afectan la salud de las personas. Si bien la Organización Mundial de la Salud ha señalado que no se han detectado consecuencias en aquellos que han consumido alimentos modificados esto tampoco se ha descartado. Una prueba concluyente al respecto se halla en los experimentos de unos científicos franceses. La investigación en ratas reveló que los roedores alimentados durante toda su vida con alimentos genéticamente modificados (maíz transgénico) desarrollaron tumores, daños en el hígado y riñones. Otros informes científicos revelan que la aparición de nuevas alergias también sería una consecuencia del consumo de estos alimentos. En Estados Unidos, se encontraron partes de un maíz transgénico no autorizado para consumo humano que generó graves reacciones alérgicas.</p> <p>En segundo lugar, los OGM pueden ocasionar daños en los ecosistemas. Nuestro ecosistema es el resultado de miles de años de adaptación al medio ambiente. Por lo tanto, si modificamos drásticamente un elemento de este – como lo que hacen al modificar los alimentos, las plantas y los seres a su alrededor, estos tendrán cambios permanentes que sería muy difícil volver al estado natural normal. Esto afectaría el intercambio del polen entre las plantas y cambiaría los hábitos de los seres vivos que viven en el ecosistema. También dañan a organismos como bacterias, hongos y gusanos que son imprescindibles para la fertilidad del suelo. En consecuencia, esto podría poner en riesgo la biodiversidad.</p> <p>En síntesis, los daños a la salud y al ecosistema son argumentos suficientes para calificar los OGM como una amenaza. Tal vez nuestra generación no experimenta las consecuencias más drásticas, pero nada nos garantiza que las siguientes no la padezcan. Por ello, es necesario considerar medidas de regulación contra los OGM.</p>	<p>Introducción</p> <p>Desarrollo</p> <p>Cierre o conclusión</p>
<p>adaptación de un texto de Sandra Castillo y María Villanueva (2017)</p>	<p>Versión de Nicolás Schuff</p> <p>otros mirando a Perseo, el rey Polidectes con una estúpida expresión de sorpresa en la boca. Todos estatuas, piedra muda y gris, para siempre. Perseo guardó la cabeza en el saco y lo cerró. Salió de allí, se reunió con su madre y abandonaron juntos la isla de Sérifos.</p> <p>Tiempo después, el joven obsequió la terrible cabeza de Medusa a Atenea, quien la usaría como arma letal¹⁶ en la famosa guerra de Troya¹⁷.</p>  <p>¹⁶ Letal: que puede ocasionar la muerte. ¹⁷ Guerra de Troya: según la tradición, Troya era una ciudad del Asia Menor (en el territorio actual de Turquía) fundada por Ilo. Por eso, era también conocida como Ilión. La guerra entre troyanos y aqueos se debió, entre otras causas, al rapto de Helena, esposa del rey de Esparta, por Paris, uno de los hijos de los reyes de Troya. La guerra duró nueve años. En el poema de Homero, la <i>Iliada</i>, se narra la derrota de los troyanos en el noveno año de asedio.</p> <p>26</p>

La docente les propone a los estudiantes que señale las diferencias que encuentran entre los textos. Como insumo de este desempeño la docente realiza dos videos que comparte en el Padlet, uno de ellos donde explica cómo realizar un cuadro comparativo utilizando la información

obtenida del desempeño 1 y en el segundo video realiza una explicación mediante diapositivas de los elementos a tener en cuenta para formular preguntas.

En la guía la docente les pide a sus estudiantes que una vez leídos los textos construyan un cuadro comparativo, enumerando las diferencias y semejanzas que encuentra entre los dos textos, también que redacten preguntas abiertas y cerradas respecto a los textos, esto con el fin de obtener información sobre su comprensión lectora.

En este desempeño la docente evidencia que a pesar que la estructura textual de los textos es diferente y que se hace visible a simple vista, los estudiantes no tienen claro lo que es la estructura textual, señalan las diferencias en cuanto a las temáticas, pero no respecto a la intención comunicativa y las características propias de las tipologías textuales, teniendo en cuenta lo anterior la docente realiza un video repasando las características de los textos narrativos y explicando las de los textos argumentativos. La docente realiza las retroalimentaciones individuales y les pide a los estudiantes que exploren su trabajo más allá de la nota y verifiquen los comentarios y retroalimentaciones realizadas, también la docente les recuerda que las guías son un medio de comunicación y que deben leerlas con atención para comprender plenamente lo que deben desarrollar.

A manera general, en el desarrollo de la unidad la docente ha evidenciado que no resulta fácil para los estudiantes comprender las indicaciones consignadas en la guía, la docente ha encontrado una ruptura en la comunicación con los estudiantes, la guía no está cumpliendo con el objetivo ser un medio de comunicación eficaz para los estudiantes por ello optan por preguntar vía WhatsApp lo que deben realizar, se convirtió en una constante que después del envío de la guía los estudiantes pidan explicación de lo que se espera que realicen.

Sexto desempeño: Caso**3****Análisis a profundidad**

En este desempeño la docente busca que los estudiantes hagan uso de sus comprensiones en situaciones reales, por ello diseña un caso en cual plantea la siguiente problemática:

La docente de lenguaje les pide que lean la obra de Frankenstein (versión de Ariela Kreimer) la cual tiene 147 páginas, además de esto que adjunten el taller que aparece en el libro el cual cuenta con 20 preguntas. Todo esto lo deben entregar dos días después del comunicado.

Usted como estudiante reconoce que es un trabajo extenso y no lo podrá terminar para la fecha establecida por la docente, por esto va a redactar un texto formal, donde manifieste su desacuerdo, utilizando argumentos para convencer a la docente que este trabajo requiere más tiempo y pidiendo modificar la fecha.

La docente da algunas indicaciones respecto a la extensión del texto, también les sugiere tener en cuenta la estructura del texto argumentativo y/o hacer uso del formato del texto de Los OGM trabajado en guías anteriores.

Teniendo en cuenta la inquietud que ha surgido en la docente al notar que los estudiantes no están comprendiendo las indicaciones de la guía, recurre a una redacción menos formal, señalar y resaltar en la guía los elementos centrales, intentando llamar la atención de los estudiantes en aquellos puntos que ella considera importantes para la realización del trabajo.

Figura 70.

Señala puntos importantes en la guía.

CONDICIONES DE PRESENTACIÓN.

Este taller será presentado haciendo uso de un Word con márgenes superior e inferior de 3cm y laterales de 2.5. El texto se enviará al CLASSROOM CARPETA ARGUMENTACIÓN #4

¡¡NO LO HAGA EN EL CUADERNO!!!

Lea atentamente el siguiente caso hipotético.

SUPONGAMOS que hoy 03 de enero la docente de español Jaina Sanchez les pide que lean la obra de Frankenstein (versión de Ariela Kreimer) que tiene 147 páginas y que adjunten el taller que aparece en el libro el cual cuenta con 20 preguntas. Todo esto lo deben entregar el día 05 de enero o sea dos días después del comunicado.

Usted como estudiante reconoce que es un trabajo muy extenso y no lo podrá terminar para la fecha determinada por la docente, por esto va a redactar un texto formal, donde manifieste su desacuerdo, utilizando argumentos para convencer a la docente que este trabajo no es pertinente teniendo en cuenta el tiempo de entrega y pidiendo que modifique la fecha.

Este texto no debe tener una extensión mayor de 1 página ni menor a media página ←

RECUERDE QUE VA A ESCRIBIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO FORMAL, ASI QUE TENGA EN CUENTA EL VOCABULARIO RESPETUOSO Y ACORDE. TAMBIEN QUE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO ES:

1. TITULO
2. INTRODUCCIÓN
3. DESARROLLO (DONDE SE SUSTENTAN LOS ARGUMENTOS)
4. CIERRE

TENGA EN CUENTA O TOMA COMO EJEMPLO EL TEXTO DE LOS OGM DEL TALLER ANTERIOR.

Los estudiantes realizan la entrega del texto y la docente evidencia que surgen elementos que muestran comprensiones respecto a lo trabajado, los estudiantes señalan argumentos razonables como las numerosas guías que deben realizar, el poco tiempo que comparten con su familia debido a los múltiples trabajos, la cantidad de páginas que leen al día teniendo en cuenta las distracciones. La docente reconoce que debe fortalecer el componente de estructura textual y reflexiona el proceso que ha tenido la unidad didáctica. Tomando como referente el postulado de (Perkins, "Qué cosas vale la pena enseñar y aprender hoy", 2012) donde este señala que los docentes deben procurar en sus estudiantes grandes comprensiones, en lugar de comprensiones especializadas. Decide no implementar los desempeños de profundización en cuanto a clases de argumento y fortalecer la reflexión y su uso en contextos reales.

Séptimo desempeño: Video

Reflexión y comunicación

4

Para este desempeño la docente les pide a sus estudiantes que realicen un video donde expresen su postura frente al aislamiento o cuarentena. Sugiere que comuniquen de manera clara y ordenada sus argumentos a favor o en contra.

La docente evidencia que a los estudiantes se les facilita expresar sus argumentos a favor o en contra de la cuarentena, ejemplificando y exponiendo casos que viven dentro de la comunidad, también exponen sus argumentos haciendo referencia a lo mencionado por expertos y lo documentado en fuentes externas.

En cuanto a la interacción

La docente reconoce que reflexionar sobre procesos de interacción y comunicación en tiempos de pandemia sugiere una deconstrucción de dichos procesos. Teniendo en cuenta que el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza de la docente resulta poco probable pensar en espacios de actividad sincrónica que permitan la interacción directa, los espacios de interacción habituales se ven reducidos a pocos diálogos por medio del WhatsApp y las posibles interacciones que se puedan generar en el Padlet.

Al reflexionar sobre las interacciones de este ciclo la docente reconoce que la interacción estudiante – estudiante ha desaparecido y la misma entre docente - estudiante se ha visto reducida a instrucciones aportadas en la guía. Encuentra que si bien la guía es un recurso comunicativo que no establece todo el vínculo con el estudiante, este si genera procesos comunicativos con la guía y se entiende como el medio de comunicación más cercano en ese momento. Teniendo en cuenta





lo anterior la docente comprende que debe pensar en mejorar la experiencia de comunicación entre el estudiante y el medio, haciendo uso de recursos propios de los escenarios virtuales como videos, gráficos, herramientas de diseño, uso de bases de datos y demás. Proponer guías con una clara intención de comunicativa, pensar en esta como el escenario donde docente y estudiante puedan generar una interacción que facilite el aprendizaje. El objetivo de la docente a lo largo de esta investigación ha centrado sus esfuerzos en favorecer contextos comunicativos para el aprendizaje, por ello su reflexión se centra en no caer, pese a las circunstancias sociales y contextuales, en procesos comunicativos verticales, donde el estudiante es solo consumidor y receptor de información, donde las relaciones e interacciones se vean afectadas por modelos comunicativos unidireccionales e instruccionales.

Por otro lado, la docente encuentra en la retroalimentación un espacio en el cual puede comunicarle al estudiante e invitarlo a reflexionar sobre su proceso y comprensiones, pero al realizar el análisis de las retroalimentaciones aportadas por la docente en los comentarios de Classroom encuentra que dichas retroalimentaciones no ofrecen al estudiante un espacio de reflexión en pro de mejora sino un listado de errores y aciertos aportando una breve explicación. Con ello no solo el proceso comunicativo se ve alterado, sino que el uso de lenguaje “acusador” y autoritario evidenciaban procesos educativos que no se encontraba acorde con el desarrollo de comprensiones logradas por la docente. Una vez evidenciada, analizada y reflexionada dicha situación la docente intenta generar retroalimentaciones más amigables con el lector, donde fueran claros los puntos a fortalecer, pero que valorara el trabajo y el proceso desarrollado.

Figura 71

Comunicación en la retroalimentación, antes y después de la reflexión.

LA ULTIMA RESPUESTA NO SE VE YA QUE LA HICIERON CON LAPIZ Y ESTE SE DESDIBUJA AL TOMAR LA FOTO. EN EL MAPA CONCEPTUAL SE HACE EVIDENTE QUE NO LEYERON LAS PAGINAS 40 Y 41 QUE LES ENVIÉ . EL MAPA CONCEPTUAL ERA SOBRE EL TEMA ARGUMENTACION NO SOBRE LOS TIPOS DE TEXTO.

QUE BUENO PODERTE VER.
 RECUERDA QUE ES FUNDAMENTAL QUE HAGAS EVIDENTE TUS COMPRESIONES RESPECTO A LO TRABAJADO YA QUE PASAS POR ALTO ELEMENTOS DEL ARGUMENTO. AL EXPONER TU POSTURA FRENTE AL TEMA DEBES SER MAS CLARA CUANDO EXPRESES TU OPINIÓN.

Análisis y reflexión de la estrategia

Tabla 16

Estrategia primer ciclo, desempeño proyecto de síntesis.

<i>Elementos constitutivos de la estrategia</i>	<i>Planeación</i>
<i>Propósito</i>	Cuatro metas de comprensión establecidas teniendo en cuenta las dimensiones de comprensión:

	<p>Contenido. Los estudiantes comprenderán qué es un argumento, cuáles son los elementos que lo conforman y cuál es su uso en contextos reales</p> <p>Propósito Los estudiantes comprenderán que la argumentación es una competencia comunicativa importante que les brinda habilidades para defender sus planteamientos ante otros.</p> <p>Método Los estudiantes comprenderán que los argumentos son formas de expresar sus razonamientos y pensamientos ordenadamente para defender su postura eficientemente</p> <p>Comunicación Los estudiantes comunicarán sus argumentos de forma clara en múltiples situaciones del contexto real</p>
<i>Fundamentos teóricos</i>	Rutinas de pensamiento, Estándares básicos en competencias del lenguaje, aproximaciones al Conectivismo y Mobile Learning.
<i>Contexto</i>	<p>Procesos áulicos: Ambientes mediados por tecnología.</p>
<i>Acciones</i>	<p>Secuencia de actividades a manera de desempeños, basados en el marco de la EpC</p> <p>Exploración</p> <p>Investigación guiada.</p> <p>Proyecto de síntesis</p> <p>Espacios de comunicación mediados por las TIC.</p> <p>Uso de las rutinas de pensamiento como herramienta.</p>
<i>Evaluación</i>	Retroalimentación informal.

Como ya se había mencionado, la estrategia para este ciclo es una apuesta que la docente investigadora realiza intentando llevar a la práctica las comprensiones obtenidas a lo largo de los seminarios de la maestría. Los múltiples diálogos con el asesor de la investigación motivaron la

docente a crear escenarios de experimentación a partir de las deducciones hechas respecto a las estrategias diseñadas por los docentes de la maestría para acercar al profesor/estudiante al objeto de estudio.

Encontrando que las estrategias propuestas en los Seminarios resultaban efectivas para generar comprensiones, la docente investigadora realiza un rastreo a partir de las metas de comprensión planteadas en diferentes Seminarios identificando algunas constantes, las cuales señalan elementos de las estrategias propuesta por los docentes en los Seminarios. Por ejemplo, en las metas de comprensión trazadas en el Seminario de Enseñabilidad 1 el docente propone:

Figura 72

Primer elemento identificado en las metas.

Metas de comprensión

El profesor comprenderá que

La **práctica de enseñanza** es un **fenómeno social**, configurado por el **conjunto de acciones** que se derivan de la **relación contractual** establecida entre una **institución educativa** y un sujeto (**profesor**), cuyo propósito es que otro u otros sujetos **aprendan** algo.

En esta meta, la docente reconoce un primer acercamiento al contenido que se va a trabajar, ella lo denomina, acercamiento al concepto.

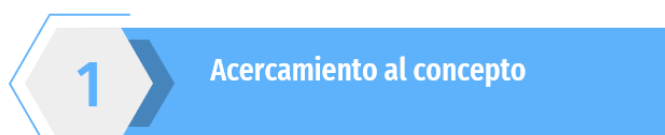


Figura 73

Segundo elemento identificado en las metas.

Las **acciones de planeación** son un elemento constitutivo de su práctica de enseñanza. Por lo tanto, se convierten en un **fenómeno observable** y documentable que puede **ser evaluado y transformado**.

En esta meta, la docente reconoce un acercamiento a los componentes y conceptos estructurantes del contenido a trabajar, a este segundo elemento lo denomina identificación y asociación de los componentes.

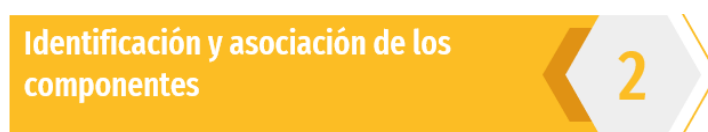


Figura 74

Tercer elemento identificado en las metas.

Metas de comprensión

El profesor comprenderá que

sus concepciones, creencias y actitudes en relación con el saber que enseña, permean sus decisiones **sobre actividades, métodos, recursos, técnicas, formas de trabajo y contenidos que propone en el aula.**

Una **práctica de enseñanza profesional** requiere un **análisis**, por parte del profesor, de **las condiciones de enseñabilidad** del saber enseñado, las posibilidades de que este **saber sea aprendido** y las **acciones de enseñanza** que promueven el aprendizaje.

En esta meta, la docente reconoce que se propone el análisis del contenido estudiado, a este tercer elemento lo denomina análisis a profundidad.

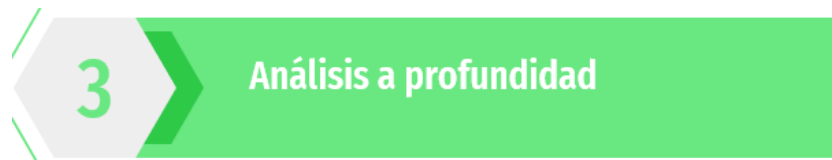


Figura 75

Cuarto elemento identificado en las metas.

El Profesor – Estudiante **comprenderá, explicará y aplicará los elementos que caracterizan una acción de **planeación profesional****

En esta meta, la docente reconoce un elemento importante que se ha venido fortaleciendo a lo largo de los diferentes Seminarios, poder reflexionar y comunicar los aprendizajes.



Es a partir de estas deducciones y análisis que la docente investigadora diseña la estrategia para este ciclo intentando emular algunos elementos planteados en las estrategias de los docentes de la maestría.

Al reflexionar dicha estrategia la docente encuentra que estructuralmente resulta un diseño apropiado para lograr aprendizajes en los estudiantes, pero que pueden resultar algunas falencias

al no tener en cuenta la manera remota en la cual se está dando la práctica de enseñanza.

Claramente la docente investigadora planea la unidad didáctica sin adentrarse en los elementos teóricos y reflexivos que guían el aprendizaje remoto asincrónico, la vinculación de las comprensiones logradas por la docente respecto a Conectivismo y tendencias del aprendizaje para entornos virtuales surgen en la implementación de la unidad, lo que no genera reflexión sobre la estrategia.

Evaluación

Para este ciclo, la evaluación se da de la mano de las reflexiones de los diez principios señalados por Miguel Ángel Santos Guerra en la charla ofrecida por la Universidad de la Sabana titulada Evaluar en tiempos del COVID 19.

En dichos principios Santos Guerra propone reflexionar sobre el verdadero objetivo que debería tener la evaluación y más en momentos de crisis como los ocasionados por la pandemia. La docente investigadora encuentra en estos principios la posibilidad de entender y realizar de manera justa los procesos evaluativos en tiempos de pandemia.

El primer principio señala cómo la evaluación se centra en la aprobación y resultados, muchas veces desconociendo los procesos. Por ello la docente propone que, si bien por disposición institucional cada guía entregada por el estudiante debe tener una nota, la valoración final de la unidad tendrá en cuenta el proceso desarrollado por el estudiante, centrando la atención en lo que puede comunicar al respecto de los elementos trabajados y cómo lo hace.

En el segundo principio, Santos Guerra trae para reflexión, su postulado “dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres” por lo cual la docente, reflexiona sobre las particularidades de su contexto y presenta una evaluación flexible acorde a las situaciones

específicas que este presenta, no realiza evaluaciones finales, sino que busca crear situaciones en las cuales el estudiante pueda expresar sus comprensiones, para ello hace uso de las rutinas de pensamiento que en este caso se usan como herramienta para hacer visibles las comprensiones del estudiante y con ello el proceso.

El tercer principio señala que la evaluación “es más que un fenómeno técnico, es un fenómeno ético” lo que invita a reflexionar sobre las particularidades de los estudiantes y cómo el planteamiento de una evaluación pensada exclusivamente desde elementos técnicos resultaría en una evaluación poco justa. En este caso la docente reflexiona acerca de la evaluación y encuentra que plantearla bajo la consigna “igual para todos” no necesariamente responde a una evaluación justa. Si no se reconoce el proceso como parte fundamental y las singularidades de los estudiantes fácilmente se puede caer en el tecnicismo de la igualdad y la fidelidad.

Para la docente investigadora resulta interesante pensar y reconocer los avances de los estudiantes, por eso para el proceso de evaluación, detalla en las guías entregadas por los estudiantes, textos, videos y rutinas de pensamiento, los avances que estos tuvieron, desde la primera guía de saberes previos, contrastándola con la última rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora pienso. De igual manera cómo los estudiantes llevaban a la práctica las comprensiones generadas, esto lo realizó escuchando los argumentos en los videos del proyecto de síntesis, donde los estudiantes expresaban su postura a favor o en contra del aislamiento o cuarentena. Al rastrear, reconocer y valorar los avances que tuvieron los estudiantes en la unidad didáctica la docente encontró en la evaluación un fenómeno más allá de lo técnico.

El cuarto principio centra la reflexión en lo que se entiende por evaluación y cómo cuando se habla de esta, los docentes pueden concebir cosas diferentes, la pregunta que plantea este principio es “¿a qué le estamos llamando evaluación?” por ejemplo, la evaluación como

diagnóstico, como calificación, como medición, estigmatización o señalamiento. Santos Guerra menciona que su visión de la evaluación es de aquel proceso que recoge información de manera rigurosa, posteriormente hace un análisis de dicha información la cual le ayuda a tomar decisiones, no se queda solo en diagnosticar el problema, sino que pone en marcha un plan para solucionar dicho problema. Visto de esta forma, la evaluación pone sobre la mesa múltiples elementos los cuales requieren análisis, razonamiento y conocimiento, no solo técnico, sino contextual, pero sobre todo conocimiento de lo particularmente humano.

Para este principio la docente considera que los procesos de retroalimentación individual resultaron siendo una herramienta importante para que sus estudiantes pudieran trabajar en aquellas comprensiones que no habían logrado adquirir en el desarrollo del desempeño, también el identificar a tiempo aquellos desempeños planeados al inicio de la unidad y que tal vez no cumplieran con los avances en las comprensiones de los estudiantes, fueron modificados o sustituidos según necesidad, a partir de la reflexión de este principio la evaluación de los desempeños resulta en un monitoreo constante de las comprensiones y competencias adquiridas por los estudiantes para a partir de allí reestructurar la unidad respetando los procesos de los estudiantes.

El quinto principio menciona que uno de los componentes más complejos de la evaluación es la comprobación. Los docentes siempre se preguntan y sus estudiantes ¿han adquirido las competencias? ¿han generado las habilidades o aptitudes? Y el proceso de comprobación de dichos interrogantes presenta un reto al pensar las evaluaciones. Evidentemente si el instrumento que se usa para intentar resolver estos interrogantes no les permite hacerse evidentes o si resulta un instrumento totalmente técnico los resultados no darán cuenta real de los aprendizajes de los estudiantes.

Es por lo anterior que para esta unidad la docente plantea los desempeños como herramientas importantes de la evaluación, vinculando al estudiante en actividades que lo lleven a utilizar muchas veces y de diferentes formas las comprensiones obtenidas. De esta manera resulta más fácil identificar en el desarrollo, los avances en las competencias, también otorgándole la posibilidad al estudiante de exponer sus comprensiones de múltiples formas y con ello disminuir la brecha entre la expectativa personal del docente, es decir lo que este espera que el estudiante realice y trabajo realizado por el estudiante.

Examinando otro elemento de la evaluación, Santos Guerra menciona el componente de la atribución, este señala cómo se le atribuye al estudiante toda la culpa del fracaso escolar; la explicación del fracaso de los estudiantes siempre recae en situaciones externas al aula y a la labor docente, es por lo que después de la reflexión surge la idea de planear y desarrollar un proyecto de investigación, el cual hace parte de un proyecto más grande y que vincula múltiples análisis y reflexiones de la práctica de enseñanza. Este proyecto de investigación surge intentando cambiar el discurso acusador de los docentes cuando señalan al estudiante como el único responsable que el proceso de enseñanza aprendizaje no resulte efectivo, según este mismo discurso esto se da porque el estudiante no realiza lo que se le pide o sencillamente no está dispuesto a aprender. Por el contrario, busca que los docentes se pregunten ¿qué puedo hacer para que mis estudiantes aprendan y lo que aprendan sea significativo para sus vidas?

Esta investigación muestra cómo pensando, reflexionando y estructurando las prácticas de enseñanza desde elementos teóricos como el marco de la Enseñanza para la Comprensión y la Lesson Study como herramienta de investigación se pueden mejorar las prácticas de enseñanza y con ello el aprendizaje de los estudiantes. Además, la docente crea lazos de colaboración con dos

docentes de otras áreas, los cuales se interesan por las acciones pedagógicas que realiza la docente y apoyan el dialogo y la reflexión de las prácticas de enseñanza durante ese proceso.

Los hallazgos de esta investigación fueron presentados a la institución educativa y a la Secretaría de Educación del municipio la cual le otorgó a la docente investigadora un reconocimiento por su investigación en el marco del evento de Estímulos e Incentivos docentes del año 2020.

El sexto principio señala que la evaluación debe tener en cuenta el contexto y es allí donde Santos Guerra expone, las complejidades que presenta la pandemia a la hora de pensar en prácticas de enseñanza aprendizaje mediadas por la tecnología y el reto que presenta para los docentes pensar en enseñar desde la virtualidad, de esta manera lo señala: “ los proyectos educativos se desarrollan desde una institución virtual, coordinada por un equipo virtual que no tiene presencia física” Esto supone el cambio más radical que ha tenido la educación en mucho tiempo. Con ello se hace más evidente y profunda la brecha digital y la evaluación no puede desconocer dicha situación.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo en su contexto la profunda brecha digital, la docente ha flexibilizado las fechas de entrega de las guías y como se ha mencionado desde el inicio de este capítulo, realiza valoración continua de los trabajos entregados por sus estudiantes, rastreando y reconociendo a través de estos, los avances y las dificultades que estos presentan.

Por ello para la docente no resulta importante planear un espacio de trabajo específico de evaluación y las notas finales de la unidad resultan de todo el proceso desarrollado por el estudiante en los nueve desempeños. Así, la pregunta que genera la docente para pensar la evaluación de sus estudiantes no es ¿Cuánto aprendió? Sino ¿qué logró aprender?

Séptimo principio: “Lo más importante de la evaluación es saber para qué se hace”

De esta forma el sexto y el séptimo principio se conjugan en los procesos evaluativos generados por la docente para la unidad didáctica. La evaluación en este caso se da con la intención de reconocer los avances y las dificultades que presentan los estudiantes y con dicha información tomar decisiones respecto a los desempeños y las actividades propuestas para la unidad.

Al no tener contacto directo con los estudiantes, el medio por el cual comunican sus comprensiones es el trabajo entregado, por ello para esta unidad la evaluación de los desempeños resulta en una herramienta eficaz para identificar las comprensiones obtenidas por los estudiantes y poder fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Planteada de esta forma, la evaluación tiene como objetivo comprender, no comprobar.

El octavo principio señala que los proceso de enseñanza y evaluación están unidos, por lo tanto, deben ser consecuentes. Teniendo en cuenta este principio la docente entiende que el proceso de flexibilización curricular debe tener en cuenta los procesos evaluativos, por ello esta unidad no cuenta con un espacio determinado para la evaluación, sino múltiples espacios en los cuales por medio de las guías se le brinda la posibilidad al estudiante de desarrollar y hacer visibles sus comprensiones, las cuales serán consideradas, evaluadas y retroalimentadas para comprender en conjunto cómo se está llevando a cabo el aprendizaje.

El noveno principio centra la reflexión en los sentimientos por la evaluación y en la evaluación. Lo cual se refiere a los sentimientos que genera en los estudiantes y docentes los procesos evaluativos. Para este principio la docente recuerda los sentimientos y prevenciones alguna vez comunicados sus estudiantes tienen frente a la evaluación, comprendiendo que para todos no ha supuesto un reto la adaptación a los nuevos procesos de enseñanza la docente no quiere generar mayor inquietud en los estudiantes, por esto opta por una “evaluación silenciosa tras bambalinas”

donde constantemente el docente recaba información sobre las comprensiones y monitorea el proceso.

El décimo principio genera reflexión en cuanto a ¿Es educativa la evaluación que yo hago? La evaluación que propongo ¿Me está educando como docente? ¿Está educando a mis estudiantes?

Intentando dar respuesta a estos interrogantes para la docente queda claro que el pensar en evaluación implica traer a la práctica múltiples comprensiones y elementos epistemológicos del saber pedagógico como el contexto, la estrategia, la enseñabilidad entre otras, también repensar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza teniendo en cuenta el cambio que presenta la planeación, la implementación y la evaluación desde espacios mediados por la tecnología.

Claramente la docente encuentra que la evaluación en este punto ha requerido de un aprendizaje que se sigue fortaleciendo al cambiar las circunstancias.

En cuanto a la evaluación como aprendizaje, si bien, este ha sido un objetivo planteado desde los inicios de la investigación aún no resulta claro para la docente si esto se ha llegado a generar, aunque reconoce en la retroalimentación una herramienta útil para encaminar dicho proceso aún concibe falencias en la implementación de dichas acciones, las cuales se robustecen en la incertidumbre y particularidad de la práctica de enseñanza en tiempos del Covid 19.

Reflexión del ciclo

En este ciclo la docente se vio abocada a modificar una unidad didáctica pensada desde condiciones habituales de presencialidad a una unidad didáctica la cual propusiera desarrollar los procesos desde la virtualidad. Si bien la docente encontró sustento conceptual en el Seminario de

E-Learning y el asesor de la investigación, resultó compleja la implementación debido a las particularidades del contexto.

En ese momento la docente investigadora reconoce el reto que propone pensar y desarrollar la práctica de enseñanza desde ambientes mediados por la tecnología y vincula algunas herramientas propuestas en el Seminario de E-Learning intentando abrir espacios e ir capacitando a sus estudiantes en su uso. Resulta importante para este ciclo la vinculación de herramientas como Classroom que no solo facilitó la entrega de los trabajos, sino que abre la posibilidad de realizar retroalimentación individual lo cual fortalece el proceso de evaluación.

Este ciclo presenta la transición entre lo que se estaba convirtiendo en habitual para la docente y el cambio que supone pensar, planear y reflexionar acciones de aprendizaje desde la virtualidad. Planear desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión, pensar en metas de comprensión acordes con los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje y DBA, implementación haciendo uso de las rutinas de pensamiento como herramientas para hacer visible el pensamiento y la generación de contextos de aprendizaje mediante la comunicación, son acciones que se habían fortalecido a lo largo de la investigación y que en este ciclo debe ser repensadas, reestructuradas y re-conocidas, debido a la cuarentena originada por la emergencia sanitaria del Covid 19.

Si bien en este ciclo la unidad didáctica sigue estructurada y pensada totalmente desde el Marco de la Enseñanza para la comprensión, la docente comienza a concebir el Conectivismo como una teoría pertinente para pensar el aprendizaje desde espacios virtuales ya que esta propone tener en cuenta los flujos de la información y de conocimiento que circulan en las múltiples redes que se gestan en la web, también cómo estas redes han hecho que se modifique la forma de aprender y producir conocimiento. (Siemens, 2004)

De la mano de esta teoría surgen algunas tendencias de educación que se ciñen a las características del conectivismo, para esta unidad la docente vincula elementos de la tendencia Mobile Learning, como repositorios y uso de plataformas que estimulen el trabajo autónomo del estudiante, también crea y hace uso de documentos, videos e imágenes como material de estudio.

La limitante que presenta esta unidad didáctica es la concepción del contexto que tiene la docente, aun cuando realizó un instrumento que mapeaba el contexto tecnológico de sus estudiantes, los resultados no fueron analizados objetivamente sino hasta después de haber implementado una parte de la unidad, con ello, el proceso de cambiar la concepción de espacios y contextos de aprendizaje presento un reto mayor para la docente con lo cual este primer ciclo se implementa desde la incertidumbre y reorganización conceptual que lleva a la docente a flexibilizar su concepción de comunicación, aula y práctica de enseñanza.

Para la docente en su término más formal el aula hacía referencia a un espacio de encuentro académico institucional, en su término más común señalaba un espacio donde se realizan acciones de enseñanza -aprendizaje, después de las comprensiones surgidas a en esta fase; aula hace referencia a todos los espacios, físicos o no, donde se pueda generar aprendizaje, comprensión que surge de la reflexión de las condiciones que han forzado a que cada hogar, celular o tableta se convierta en un aula, en una extensión virtual de la institución.

En cuanto a la comunicación la docente reconoce que pensar en educación y comunicación de forma separada resulta un ejercicio infructuoso, reconoce que la relación entre educación y comunicación es indisoluble, por lo tanto, teniendo en cuenta las condiciones educativas actuales la docente recoge el postulado de Aparicio y Levratto (2019) el cual señala que que “todo acto humano es una forma de comunicación. Por lo tanto, cada experiencia educativa – en cuanto a acción con un propósito específico - conlleva una práctica comunicativa implícita que ha de

considerarse en la metodología de enseñanza y en la propuesta didáctica”. De esta forma reflexiona los actos comunicativos que ha tenido con sus estudiantes por medio de las guías, las retroalimentaciones y los videos, también los espacios en los cuales por medio de los Padlet hay interacción entre los estudiantes. Se modifica la concepción inicial, la cual planteaba que no existía comunicación con los estudiantes, por una más ajustada a la situación educativa que se estaba viviendo, el reconocimiento que se están comunicando de formas diferentes.

Segundo ciclo, desempeño de proyecto de síntesis

Después del análisis y reflexión generados en el primer ciclo de esta fase, la docente culmina la estructuración de la última unidad didáctica de esta investigación.

La docente junto con su equipo investigador de la maestría, retoman el mapeo tecnológico realizado y teniendo en cuenta las indicaciones de la docente del Seminario de Gestión E – Learning y las comprensiones alcanzadas en el mismo, decide construir esta unidad utilizando el sustento teórico de la tendencia Mobile Learning, siendo esta la que después de análisis y reflexiones colaborativas, resultó conveniente para el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza. Dado que la encuesta señala que más del 60 % de los estudiantes hacen uso de dispositivos móviles como medio para obtener y desarrollar las actividades académicas, la docente encuentra en esta tendencia la posibilidad de crear espacios de aprendizaje; así lo menciona Zambrano (2009) citando a (García, 2004)

El Aprendizaje Móvil es único en su género y ofrece una modalidad flexible en cuanto al acceso a la información, asesoría personalizada, recursos audiovisuales y multimedia.

Hoy en día, se está ante la posibilidad de aprender a través de Internet, pero con máxima

portabilidad, interactividad y conectividad. Se trata de la integración del e-Learning (sistemas de enseñanza y aprendizaje a través de redes digitales) con los dispositivos móviles de comunicación con la finalidad de producir experiencias educativas en cualquier lugar y momento.

Si bien, fue en el ciclo anterior donde la docente investigadora reconoció en esta tendencia una posibilidad pedagógica sustentada en fundamentos teóricos que le permitía pensar en las interacciones de sus estudiantes con el objeto de estudio desde la virtualidad, es en el presente ciclo donde pone en práctica sus comprensiones al respecto.

La tendencia Mobile Learning propone pensar y diseñar contextos de aprendizaje reconociendo las posibilidades y características propias de los dispositivos móviles más usados, y de los cuales los estudiantes tienen amplia experiencia en su uso, ya que es un dispositivo habitual en su hacer cotidiano.

Por otro lado, dicha tendencia ofrece la posibilidad que el estudiante se apersona de su proceso de aprendizaje ya que su planteamiento principal hace referencia a que “se puede aprender a cualquier hora y en cualquier lugar”. Adicional a esto, el Seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento aporta elementos conceptuales, que le permiten a la docente pensar en estrategias más estructuradas y sustentadas en elementos teóricos didácticos, que aportan a la construcción de contextos y comunicación para el aprendizaje. Con ello la docente investigadora tiene la posibilidad de seguir fortaleciendo sus comprensiones con el objetivo de aprender a enseñar desde la problematización y la investigación de su práctica de enseñanza.

Es a partir de la asociación de múltiples comprensiones desarrolladas en el proceso de aprendizaje de la docente, que surge la unidad didáctica **Explorando el arte indígena como**

reconocimiento cultural, la cual vincula el marco de la EpC y las características propias de Mobile Learning; tiene en cuenta los EBCL y los DBA y cuenta con una estrategia didáctica estructurada desde los componentes aportados por el Seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento.

Planeación

El re-conocimiento del contexto muestra que es poco probable realizar una sesión de clase de manera sincrónica, la docente investigadora se centra en estructurar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza acordes con el contexto, comprende que debe repensar el proceso de planear, implementar, evaluar y para ello buscar sustento teórico y conceptual que le brinde apoyo al estructurar los procesos comunicativos, que para este ciclo y las condiciones que propone las nuevas realidades, resulta un foco significativo en la investigación.

La docente comprende que la práctica de enseñanza y la comunicación que se presentaba como algo tan natural dentro del aula física, ahora requiere un proceso de reflexión para comprender los nuevos medios, los nuevos códigos y las nuevas oportunidades que plantean los espacios mediados por la tecnología, así lo menciona (Santoveña, 2019) “Hoy en día, el reto educativo más importante al que se han enfrentado los docentes tal vez sea averiguar la forma de incluir las TIC en sus metodologías didácticas de forma eficaz y activa”.

En esta fase de la investigación no solo resulta importante la planeación de una estrategia que promueva el aprendizajes de los estudiantes, sino que esta permita recabar evidencias para demostrar dichos aprendizajes. Teniendo en cuenta esto, la docente realiza la planeación de su unidad desde el marco de la enseñanza para la comprensión EpC, vinculando componentes de

Mobile- Learning y prestando especial atención en los elementos constitutivos de la estrategia didáctica como son: Fundamentos teóricos, contexto, propósito, acciones y evaluación.

La estrategia didáctica centra la atención de la docente en los componentes teóricos que acompañan y dan sustento a las decisiones que toma respecto al diseño y la implementación de la práctica de enseñanza, aquí se razona las didácticas, los componentes disciplinares (elementos, conceptos, referencias, relaciones), se exploran caminos teóricos y metodológicos que aporten al docente una ruta eficaz para cumplir con las metas trazadas. Para esta unidad la docente opta por hacer uso del marco de la EpC, ya que este le aporta una estructura organizada y articulada, la cual ya es habitual para la docente y los estudiantes. El hacer visible el pensamiento y desarrollar la comprensión de los estudiantes cobra mayor importancia debido a la poca interacción que la docente tiene con los estudiantes. Así las tareas que integran los desempeños se convierten en una muestra clara de cómo va el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta lo expuesto por Stone (1999) donde señala que “la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida de un generador a un receptáculo, sino que debe ser construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante”. La docente encuentra en este marco la posibilidad que sus estudiantes aún con la poca interacción que le permite el contexto, logren comprensiones mediante el desarrollo de desempeños, los cuales proponen una tarea compleja e intelectual que les vaya brindando herramientas para lograr las comprensiones profundas. Para esto la docente propone la creación de guías secuenciales que se alejen del texto instructivo para poder comunicar mejor lo que espera que los estudiantes realicen y donde este pueda poner en práctica su propia comprensión.

Por otro lado, la docente estima conveniente pensar la unidad desde las características propias de la teoría del aprendizaje Conectivista, la cual según (Siemens, 2004).

Presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital.

Desde esta perspectiva E-Learning viene a apoyar el proceso de enseñanza. “E-learning se traduce como “aprendizaje electrónico”, y como tal, en su concepto más amplio puede comprender cualquier actividad educativa que utilice medios electrónicos para realizar todo o parte del proceso formativo”. (Peñalvo, 2005). Esta es concebida como el conjunto de herramientas al servicio de la formación que se ajusta a los modelos de enseñanza – aprendizaje en contextos tecnológicos. Dichos procesos recaen en aplicaciones, software y espacios mediados desde plataformas de formación.

Pensando específicamente en el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza y haciendo uso de sus comprensiones, la docente investigadora se centra en una de las tendencias estudiadas para provocar el aprendizaje activo desde entornos mediados por la tecnología. Comprendiendo que un número significativo de estudiantes hacen uso de los dispositivos móviles para acceder a las actividades académicas opta por realizar esta unidad didáctica teniendo en cuenta la tendencia Mobile Learning, la cual según Zambrano (como se citó en García, 2004).

Hoy en día, se está ante la posibilidad de aprender a través de Internet, pero con máxima portabilidad, interactividad y conectividad. Se trata de la integración del e-Learning (sistemas de enseñanza y aprendizaje a través de redes digitales) con los dispositivos

móviles de comunicación con la finalidad de producir experiencias educativas en cualquier lugar y momento.

La docente tiene en cuenta las características propias de esta tendencia al realizar la planeación, dentro de estas se centra en:

Almacenamiento.

Dado que los dispositivos móviles no cuentan con gran capacidad de almacenamiento la docente plantea desempeños cortos, donde el estudiante pueda poner en práctica sus comprensiones mediante preguntas reflexivas que motiven y hagan visible el pensamiento. Church et al (2014).

Compartir contenido.

Se hace uso de contenidos de la red, como videos, imágenes y textos que se puedan compartir fácilmente y de manera masiva, también se propone realizar contenidos que puedan ser vistos por la docente y los compañeros.

Aplicaciones especializadas.

La tendencia incentiva al reconocimiento y uso de aplicaciones especializadas, por ello la docente planea la unidad teniendo en cuenta las aplicaciones, los medios y contenedores de los que puede hacer uso teniendo en cuenta el análisis realizado con el par investigador, el asesor de la investigación y la docente del Seminario Gestión y Learning en el cual se propuso el uso de aplicaciones que no requieren gran consumo de datos y en las cuales se pudiera generar algún tipo de interacción o acercamiento, dentro de estas se proponen Classroom, Padlet, Genially, WhatsApp.

Uso de múltiples formatos.

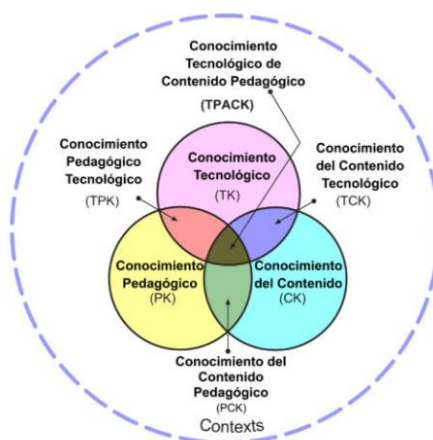
En esta unidad se propone el uso de múltiples formatos como videos, imágenes, recorridos virtuales y textos que acerquen al estudiante al conocimiento, a partir de las realidades.

Contenedores.

El uso de contenedores resulta muy importante para la docente, partiendo de que el estudiante puede acceder al conocimiento y a la información a la hora que quiera y donde pueda, estos se hacen indispensables para almacenar la información y que el estudiante la tenga disponible en el momento que así lo requiera. Para este caso plataformas como Classroom, Padlet y Genialy actúan como repositorios de la información y también brindan la posibilidad de crear contenidos.

El pensar y planear esta unidad didáctica supone que la docente haga uso de sus conocimientos pedagógicos, también que incorpore a estos elementos tecnológicos que puedan apoyarlos y por último debe buscar definir, crear y facilitar contenidos que fundamenten el aprendizaje significativo. (TPACK).

Figura 76. *Modelo TPACK: disposición de los tipos de conocimiento básicos y las intersecciones correspondientes.* Fuente. Mishra, Punya y Koehler, Matthew (2006)



En ese momento la docente reconoce que ha de pensar en la formabilidad de los estudiantes, en cómo construir escenarios atractivos para que este quiera formarse, los estudiantes están innovando las formas de aprender y gran parte de estos cambios tienen que ver con el uso de las redes de información de internet y las diferentes aplicaciones que se encuentran a su servicio para facilitar el uso de la información, se debe reconocer que hoy el conocimiento es global y se encuentra al alcance de todos. Evidentemente después de esta reflexión pedagógica la docente encuentra que de la misma forma la enseñabilidad ha cambiado. El cómo enseñar en tiempos de pandemia plantea una deconstrucción de esos saberes pedagógicos que la docente investigadora había generado a lo largo de su procesos de aprendizaje. El cómo vincular su conocimiento pedagógico, su conocimiento sobre las TIC (tecnologías de la Información y la Comunicación) y los conceptos estructurantes de la disciplina teniendo en cuenta los cambios que proponen las nuevas realidades, la llevan a una búsqueda para lograr soportar teóricamente esa nueva relación. En los elementos teóricos de TPACK encuentra el sustento que estaba buscando, ya que este modelo no invalida el saber pedagógico o disciplinar, sino que los congrega a partir de nuevas reflexiones dadas desde el reconocimiento de las TIC y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como herramientas al servicio de la educación.

Bajo estas consideraciones conceptuales y estructurantes surge la unidad didáctica **Explorando el arte indígena como reconocimiento cultural**, unidad que plantea cuatro metas de comprensión que se encuentran relacionadas con el EBCL; Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente y el DBA; Relaciona las manifestaciones artísticas con las comunidades y culturas en las que se producen.

Meta de contenido: Los estudiantes comprenderán los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal.

Propósito: Los estudiantes comprenderán el valor cultural del arte y la literatura indígena.

Método: Los estudiantes comprenderán que, conociendo las creencias, las costumbres y la conformación de la sociedad de algunas comunidades indígenas, podrá encontrar el verdadero significado de las manifestaciones artísticas y literarias aportadas por su cultura.

Comunicación: Los estudiantes comprenderán que pueden manifestar sus creencias y hacer visible su cultura de diversas formas.

La docente planea su unidad didáctica relacionando la literatura como elemento significativo dentro de las expresiones artísticas, y cómo desde estas se revelan las creencias, el sentir y la cultura de un pueblo. Vinculando el elemento literario, artístico, cultural y social la docente propende por generar comprensiones significativas que vayan más allá de lo conceptual.

Implementación

En cuanto a las actividades

Antes de comenzar la unidad, la docente realiza un video con diapositivas en el cual explica a los estudiantes cómo se realizará, cuáles son las metas propuestas y expone lo que espera que los estudiantes aprendan, dicho video es colgado en un Padlet y se comparte el enlace por medio del WhatsApp y Classroom, también da algunas indicaciones del proceso evaluativo y de las herramientas que se utilizarán para la interacción, la entrega de trabajos y las retroalimentaciones.

<https://padletuploads.storage.googleapis.com/570309356/4d5b360ac3e97d696d0996a160a59d2b/>

ACLARACIONES DE LENGUAJE.webm

Primer desempeño: Saberes previos.

En este desempeño se plantea que los estudiantes respondan a cuatro preguntas en un Padlet.

¿Qué conoces de las culturas indígenas americanas?

¿Cómo crees que Vivian los antiguos indígenas americanos?

¿recuerdas alguna creencia de las culturas indígenas antiguas?

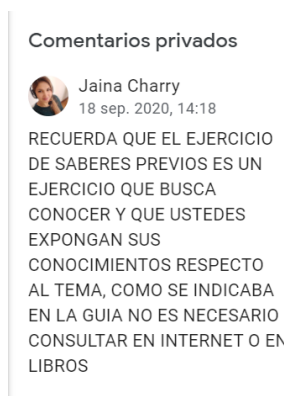
¿Cómo crees que se comunicaban los indígenas en la antigüedad

Al ser el Padlet un tablero colaborativo ofrece la posibilidad de interacción entre los estudiantes, el estudiante puede ver la participación del compañero y nutrir la suya.

Para este desempeño también se realiza una guía la cual se comparte en el Classroom dando las indicaciones de lo que deberían realizar y una rubrica, la cual me muestra a los estudiantes que los saberes previos no tienen una nota reprobatoria ya que la nota mínima es 30. Gran parte de los estudiantes aprovecharon la carpeta en el Classroom para hacer entrega del trabajo y no hicieron uso del Padlet. La docente encuentra que un número significativo de estudiantes realizó consultas en fuentes externas y copiaron textualmente lo encontrado, lo que le impidió reconocer cuales eran los conocimientos previos de los estudiantes. Teniendo en cuenta el desarrollo del desempeño, la docente genera las retroalimentaciones acordes con lo encontrado, aclarándole a los estudiantes que los saberes previos representan el conocimiento que ellos tienen al inicio de la

unidad y que no es necesario realizar consultas, que para este desempeño resulta más importante exponer su pensamiento que realizar una consulta.

Figura 77. *Retroalimentación.*



Resulta evidente para la docente después del análisis del desempeño que dicha situación se da porque los estudiantes temen obtener una mala nota y no tuvieron en cuenta la rúbrica, por lo tanto, la docente les recuerda por medio de un comunicado vía WhatsApp que se evaluará el proceso a lo largo de la unidad y que los saberes previos no tienen nota reprobatoria. Con lo anterior la docente decide para el siguiente desempeño realizar una explicación de la rúbrica y compartirla con los estudiantes para que ellos puedan tener la certeza que los saberes previos no cuentan con nota reprobatoria y se sientan más confiados de exponer lo que conocen.

Segundo desempeño: Adaptación de Storytelling.

Para este desempeño la docente crea una historia en Genially donde muestra algunos elementos sociales, culturales y artísticos de los pueblos indígenas centroamericanos. Mediante una narración la docente expone algunas características de las sociedades, costumbres y formas de

vivir de los antiguos indígenas, también algunos rasgos de cómo se comunicaban y cuáles eran sus expresiones artísticas.

<https://view.genial.ly/5ecc06afd4bb750da0f016c4/dossier-arte-y-estetica-latinoamericana>

Esta historia fue enviada a los diferentes grupos de WhatsApp y se colgó en la plataforma Classroom como material de estudio.

Como primera actividad del desempeño, la docente les propone a los estudiantes que exploren el texto, que revisen las imágenes y los títulos que encontrarán (revisión paratextual) y aun sin leer el texto respondan en una carpeta de Classroom a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué crees que se trata la historia?
2. ¿Cuál será El problema?
3. ¿Qué final tendrá: triste, feliz, reflexivo?

Teniendo en cuenta que en el desempeño anterior los estudiantes no comprendieron totalmente lo que debían realizar y después de la reflexión la docente encuentra que esto se debe a los retos que presenta los nuevos medios de comunicación, la docente decide realizar una guía en la cual vincula imágenes que puedan señalar los elementos importantes y pueda atraer la atención del estudiante para que se realice el ejercicio de la forma planeada. También la docente decide utilizar un lenguaje más claro, detallando los puntos para el estudiante.

En un segundo momento la guía propone realizar un ejercicio de ilustraciones para el texto, donde teniendo en cuenta un ejercicio anterior el estudiante extrae y analiza la información del texto y la comunica por medio de imágenes.

En un tercer momento el desempeño plantea realizar una síntesis de las comprensiones obtenidas a partir del texto y comunicarlas por medio de tres dibujos que dieran cuenta de estas.

Durante los siguientes días los estudiantes se comunicaban en los grupos pidiendo explicación del punto dos que presenta la guía, la docente al dar las explicación y al ver que era un número significativo de estudiantes los cuales no comprendían la indicación, comprende que no ha sido lo suficientemente clara al redactar la guía, por ello redactó nuevamente el punto dos e hizo llegar la guía a los grupos de WhatsApp, mencionando que esta era una corrección importante para el trabajo a desarrollar.

Teniendo en cuenta que hubo un ruido considerable en la comunicación entre la docente y sus estudiantes, la docente modifica la rúbrica de evaluación que le hizo llegar a los estudiantes para que este error no perjudique la valoración de la actividad.

La guía original planteaba el segundo punto de la siguiente forma: Después de leer la historia tomen tres páginas de la historia y realicen ilustraciones acordes a lo narrado en dichos párrafos.

Y fue modificada como aparece en la figura 71 buscando detallar por medio de un ejemplo lo que se espera que el estudiante realice.

Figura 78

Guía corregida.



LA ACTIVIDAD CONSTA DE DOS PARTES, POR FAVOR REALICELA EN EL ORDEN QUE SE PROPONE EN LA GUIA.

1. REVISE EL CUENTO ENVIADO POR LA DOCENTE, SIN LEERLO, SOLO PASE LAS PAGINAS, LEA LOS TITULOS Y OBSERVE LAS IMÁGENES, ESTO SE LLAMA ACTIVIDAD PARATEXTUAL. LUEGO DE ELLO HAGA LA SIGUIENTE ACTIVIDAD



... AHORA SI RESPONDA

1. ¿De qué crees que se trata la historia?
2. ¿Cuál será El problema?
3. ¿Qué final tendrá: triste, feliz, reflexivo?



VAMOS CON LA SIGUIENTE ACTIVIDAD AHORA SI LEA EL CUENTO Y REALICE LA SIGUIENTE ACTIVIDAD. ↓

1. Tome tres páginas de la historia puede ser las que más le llamaron la atención y realice ilustraciones acordes a lo narrado en dichos párrafos. (DEBEN SER DIFERENTES A LAS ILUSTRACIONES QUE MUESTRA LA HISTORIA ORIGINAL) ... lo que se propone es realizar algo parecido a lo que se hizo con el cuento de Takahama.



ENLACE DEL CUENTO <https://view.genial.ly/5ecc06afd4bb750da0f016c4/dossier-arte-y-estetica-latinoamericana>

2. Después de leer el cuento realicen tres ilustraciones que evidencien lo comprendido (DEBEN SER DIFERENTES A LAS QUE MUESTRA LA HISTORIA ORIGINAL)

ENTREGA FECHA MAXIMA 16 DE SEPTIEMBRE

Figura 79.

Rubrica corregida de la actividad del desempeño dos.

RUBRICA	
EL ESTUDIANTE NO REALIZA CORRECTAMENTE LA ACTIVIDAD PARATEXTUAL EN SUS RESPUESTAS SE INFIEREN ELEMENTOS DE UNA LECTURA ANTICIPADA DEL TEXTO. LAS ILUSTRACIONES NO MUESTRAN RELACION CON LO EXPUESTO EN EL CUENTO.	30
EL ESTUDIANTE NO REALIZA CORRECTAMENTE LA ACTIVIDAD PARATEXTUAL EN SUS RESPUESTAS SE INFIEREN ELEMENTOS DE UNA LECTURA ANTICIPADA DEL TEXTO. LAS ILUSTRACIONES MUESTRAN ALGUNA RELACION CON LO EXPUESTO EN EL TEXTO	35
EL ESTUDIANTE REALIZA CORRECTAMENTE LA ACTIVIDAD PARATEXTUAL Y SUS RESPUESTAS DAN CUENTA DE UNA APROXIMACION A LO NARRADO EN EL CUENTO. LAS ILUSTRACIONES NO MUESTRAN RELACION CON LO EXPUESTO EN EL CUENTO	40
EL ESTUDIANTE REALIZA CORRECTAMENTE LA ACTIVIDAD PARATEXTUAL Y SUS RESPUESTAS DAN CUENTA DE UNA APROXIMACION A LO NARRADO EN EL CUENTO. LAS ILUSTRACIONES MUESTRAN ALGUNA RELACION CON LO EXPUESTO EN EL TEXTO	45
EL ESTUDIANTE REALIZA CORRECTAMENTE LA ACTIVIDAD PARATEXTUAL Y SUS RESPUESTAS DAN CUENTA DE UNA APROXIMACION A LO NARRADO EN EL CUENTO. LAS ILUSTRACIONES MUESTRAN RELACION CON LO EXPUESTO EN EL TEXTO	50

La docente les comparte la rúbrica corregida diseñada para esa actividad y como gran número de estudiantes sienten inquietud por esta, la docente realiza la explicación mediante notas de voz y mensajes en los grupos del WhatsApp, también crea un video, donde les explica a sus estudiantes qué es una rubrica, para qué sirve y cómo se usa.

<https://padletuploads.storage.googleapis.com/570309356/1bb78ebff4310c83d034cc50cfef7175/screenshare.webm>

Los estudiantes hicieron entrega de sus trabajos en el Classroom y la docente teniendo en cuenta la rúbrica le asignó una valoración numérica y realizó las realimentaciones. En ese momento se hizo evidente que la comunicación con el estudiante a través de las guías debe ser un elemento analizado y reflexionado por la docente con el par investigador y el asesor de la investigación ya que fue notorio que la interrupción en la comunicación ocasionó que la actividad perdiera en gran parte su objetivo.

De igual forma se evidenció que muchos estudiantes no tuvieron la posibilidad de ver la corrección de la guía o no la tuvieron en cuenta, realizando la actividad de forma intuitiva, dando como resultado trabajos muy diferentes lo que mostraba la interpretación que cada estudiante había realizado del planteamiento, pero que dificultaba extraer la información requerida para evidenciar si los estudiantes habían obtenido o no las comprensiones esperadas.

Teniendo en cuenta lo anterior la docente crea un cuestionario mediante los formularios de Google que comparte en la plataforma Classroom a manera de actividad complementaria buscando recabar información más específica para determinar si la storytelling fue efectiva como herramienta de aprendizaje y si los estudiantes son conscientes de los avances en sus comprensiones. El cuestionario plantea tres preguntas abiertas que invitan al estudiante a reflexionar sobre la temática de la historia y sobre lo que sabía de las culturas indígenas.



Formulario de Google con tres preguntas abiertas:

- 1. ¿QUÉ APRENDISTE SOBRE LAS CULTURAS INDÍGENAS ANTIGUAS AL LEER EL CUENTO? *
Texto de respuesta largo
- 2. ¿QUÉ FUE LO MÁS SIGNIFICATIVO QUE ENCONTRASTE EN LA HISTORIA? *
Texto de respuesta breve
- 3. LO QUE LEÍSTE EN EL CUENTO SE ACERCA A LO QUE SABIAS SOBRE LAS CULTURAS INDÍGENAS * ANTIGUAS? JUSTIFICA TU RESPUESTA *
Texto de respuesta largo

Por lo anterior, la evaluación de esta actividad se da de dos formas, la primera mediante la rúbrica que se hizo pública y la segunda cuando la docente mediante el cuestionario intenta determinar si el cuento fue un buen insumo para los estudiantes y si estos lograron las comprensiones esperadas para dicha actividad.

La primera evaluación arrojó como resultado que no fue comprensible para todos los estudiantes lo que debían realizar en el punto dos, también que la corrección de la guía se hizo demasiado tarde, pero aun así algunos estudiantes hicieron evidente mediante sus ilustraciones que habían comprendido elementos significativos de las costumbres de algunos grupos indígenas. Para otro grupo de estudiantes las ilustraciones se convirtieron en la evidencia de un control de lectura, es así como más que mostrar sus comprensiones, se ceñían estrictamente a lo que narraba la historia. Esto evidentemente producto de lo impreciso de la indicación dada por la docente en la guía.

La segunda evaluación resultó mucho más significativa, ya que los estudiantes responden conscientemente sobre sus comprensiones respecto a la lectura, las preguntas les brinda la posibilidad de exponer lo que han aprendido y pueden hacer un paralelo entre los saberes previos y las comprensiones adquiridas después de esta actividad. Esto le otorgó a la docente una visión más clara del proceso de comprensión que están teniendo los estudiantes.

Una vez analizado este desempeño la docente dialoga con el par investigador y el asesor de la investigación para generar reflexiones que le permitan proponer acciones de mejora frente a los procesos comunicativos con los estudiantes mediante las guías.

Tercer desempeño: Un viaje al museo del oro. Arte y costumbres de los indígenas colombianos.

Para este desempeño de investigación guiada, la docente propone que los estudiantes vean en YouTube un recorrido por el Museo de Oro de Bogotá. La docente descarga el video y también lo comparte vía WhatsApp y Classroom para facilitar el acercamiento de los estudiantes con el material. En dicho video el director del museo acompaña en su recorrido a un estudiante de la universidad Nacional y le cuenta sobre la simbología, la sociedad, las costumbres y creencias que se ven reflejadas en las expresiones artísticas realizadas por los antiguos indígenas colombianos.

<https://www.youtube.com/watch?v=IIHAeMjmuLM>

Para complementar este acercamiento a las creencias y las formas de vivir de los antiguos indígenas colombianos, la docente comparte con los estudiantes dos textos, uno de ellos es un enlace el cual los lleva al texto en una página que habla sobre el folclor y las tradiciones colombianas, el texto se llama La leyenda del dorado y cuenta cómo la ambición de foráneos llevo a realizar grandes expediciones en busca de aquella ciudad mítica.

<https://www.colombia.com/colombia-info/folclor-y-tradiciones/leyendas/del-dorado/>

El segundo texto, La leyenda de Guatavita, narra la historia de cómo la laguna de Guatavita se convierte en un lugar sagrado para los indígenas que habitaban en esta región.

La docente realiza una guía para este desempeño la cual propone cinco preguntas que buscan hacer visibles las comprensiones que ha tenido el estudiante después de interactuar con el material de estudio, se espera que el estudiante relacione el material estudiado en los saberes previos y el propuesto para este desempeño asociando y extrayendo información relevante que les permita

reconocer cómo vivían los antiguos indígenas y qué comunicaban por medio de sus expresiones artísticas.

Figura 80

Preguntas de la guía.

TENGA EN CUENTA LA INFORMACIÓN DADA POR EL MATERIAL EXPLORADO.

Responda a las siguientes preguntas:

1. Describa en cinco renglones cómo imagina las sociedades indígenas que vivieron en nuestro territorio, teniendo en cuenta lo mostrado en el recorrido del museo y en los textos.
2. Escriba tres costumbres indígenas que haya extraído del video y de los textos leídos. |
3. Escriba tres creencias de los pueblos indígenas que habitaron en nuestro territorio
4. Realice un cuadro comparativo entre la sociedad que muestra la historia de Nahul guardián del recuerdo y las sociedades que muestra el video y los textos.
5. ¿Crees que los elementos mostrados en el museo son expresiones artísticas? Justifica tu respuesta.

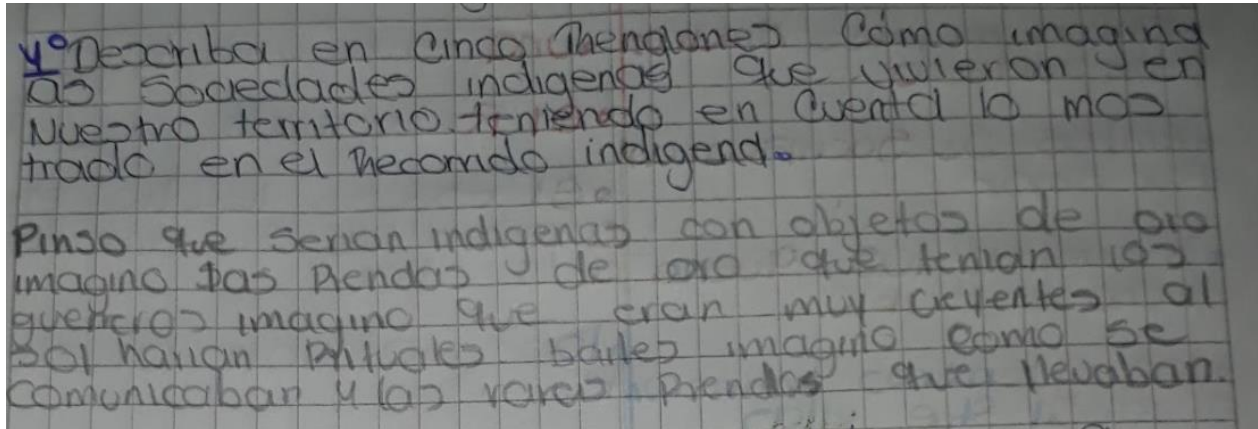
REVISE LA RUBRICA ANTES DE ENVIAR EL TRABAJO PARA QUE COMPRENDA LO QUE SE ESPERA EN CUANTO A COMPRENSIONES

En esta guía nuevamente la docente recurre al texto instructivo ya que después del incidente del desempeño anterior opta por simplificar la instrucción mientras se acerca a elementos teóricos que puedan sustentar la inquietud ¿Cómo convertir la guía en un medio de comunicación eficaz? Esto reafirma su postulado de cuán significativa resulta la comunicación a la hora de pensar en procesos de enseñanza-aprendizaje, es por lo que centra la atención en dicho fenómeno y continúa recabando información para repensar y replantear el desarrollo de la unidad.

En el desarrollo del desempeño los estudiantes, comenzaron a comprender cómo vivían los antiguos indígenas, generaron hipótesis teniendo en cuenta el material estudiado y empezaron a reconocer lo que era importante para ellos.

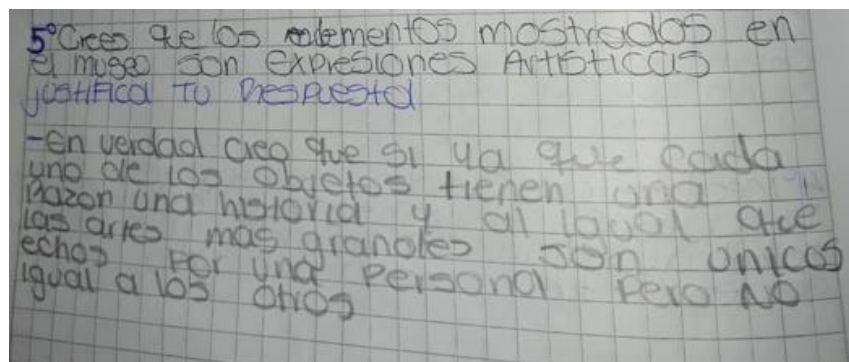
Figura 81

Comprensiones del desempeño.



En la figura 81 se evidencia que los estudiantes ya imaginan cómo vivían los indígenas y cuán importantes resultaban algunos elementos y creencias para la construcción de cultura.

Figura 82. *Consideraciones de las expresiones artísticas.*



La figura 82 evidencia que este estudiante relaciona los objetos expuestos en el museo con una intencionalidad comunicativa, con una historia por contar, lo que supone un acercamiento en cuanto a las comprensiones del significado de las manifestaciones artísticas.

A manera de retroalimentación general, la docente realizará un video con diapositivas donde muestra imágenes referentes de las diferentes culturas indígenas y explica que las expresiones

artísticas presentan una forma de comunicación en la cual se pueden percibir rasgos de la cultura y la forma de vivir de una comunidad. Que aún hoy en día dichas expresiones pueden reflejar rasgos de la sociedad, de las creencias y sobre todo de la cultura de quienes las elaboran. Este video es colgado en el Padlet para que todos los estudiantes tengan acceso a él.

Cuarto desempeño: Imágenes como expresión cultural.

Teniendo en cuenta que la docente viene recabando información y elementos teóricos que puedan dar sustento a su intención de convertir la guía en un elemento comunicativo eficaz, en este desempeño la docente propone una hipótesis la cual se centra en encontrar una comunicación más cercana con los estudiantes por medio de las guías, por esto la docente centra su atención en los elementos que posibilitan la comunicación con sus estudiantes y desde ese reconocimiento pretende fortalecer aquello que no había tenido en cuenta al momento de planear su unidad didáctica, en este caso, la elaboración de guías que se conviertan en un insumo del aprendizaje y en un medio eficaz para la comunicación entre el docente y el estudiante.

Narrativas educativas.

La indagación que realiza la docente sobre prácticas de enseñanza a través de espacios digitales, la llevan a comprender y darle relevancia a un elemento que, si bien vinculó a la unidad, no había considerado su potencial. La storytelling, dentro de esta unidad solo presentaba una herramienta para enganchar a los estudiantes, pero reconociendo el papel importante que presentan las narrativas dentro de los procesos comunicativos y de aprendizaje, la docente decide tomar las narrativas como base de la construcción de sus guías ya que estas pueden comunicar de una manera más cercana para el estudiante el mensaje y desarrollar activamente el conocimiento.

Toda la consulta realizada por la docente la llevó reiteradamente a la idea de la narración como base efectiva de la comunicación y la enseñanza.

La reflexión surge de los postulados de Aparici et al. (2019) donde se señala que “para algunas personas las clases se asocian con los relatos, ya que el docente se vale de relatos para estructurar la enseñanza en el aula”. Al redescubrir el relato y la narrativa como elemento fundante de la labor académica, la docente encuentra un recurso educativo disponible, cuyo potencial no lo había razonado, si no hubiera dado lugar al encuentro con los postulados Aparici et al. (2019) (como se citó en Goodman, 1978) donde señala que “las narrativas resultan un instrumento transformador ya que nos posibilita comprender maneras de hacer mundos”.

Desde este y otros postulados la docente comprende los relatos y las narrativas como un elemento significativo, que ha acompañado a la humanidad desde tiempos inmemoriales (pintura rupestre, oralidad ancestral) hasta nuestros días, donde podemos vincularlas eficazmente al trabajo virtual. La narrativa tiene la particularidad de llevar consigo elementos propios del contexto, lo que la hace potente y significativa, también que traspasa el límite de la oralidad y puede llegar al receptor de múltiples formas. Aparici et al. (2019).

Es con el sustento teórico anterior que la docente resignifica el uso de la storytelling como material didáctico y recurso educativo, pero sobre todo como la posibilidad de encontrar en la narrativa y en el relato, ese elemento natural y cercano para el estudiante, que lo ayude a vincularse activamente en un proceso de enseñanza – aprendizaje, pero sobre todo que los ayude a comunicarse eficazmente. Desde esta concepción la guía dejaría de ser un texto de instrucción formal y se convertiría en una narración, con la cual el docente como narrador/escritor acerca al estudiante/lector, para que este interprete, movilice e integre nuevas ideas. Este tipo de guías presentan la posibilidad de vincular contenidos y articular el conocimiento disciplinar,

otorgándole un sentido más próximo a las realidades de los estudiantes, los cuales, desde el inicio de su proceso escolar, desde la primera infancia se han visto envueltos en narrativas y por ende se han convertido en un elemento habitual dentro de los procesos de enseñanza. Como lo menciona Aparici et al. (2019) (como se citó en Weiss 2005) “las historias son, probablemente, el «mejor regalo» que el profesorado puede hacer al alumnado, porque estas quedan en la memoria para siempre”.

La docente propone después del análisis y reflexión de los desempeños trabajados que:

- Las guías que enviará a sus estudiantes para el desarrollo de las actividades que componen el desempeño de investigación guiada y proyecto de síntesis, las realizará construyendo relatos y narrativas, buscando así que el estudiante reciba información más que instrucción, proponiendo elementos contextuales que resulten cercanos al estudiante y que lo puedan acercar al resultado previsto de aprendizaje.
- En cuanto a los elementos que constituyen el propósito de la unidad y las metas trazadas no habrá cambios, solo que se centrará el foco de investigación de este ciclo en determinar si resulta efectiva la construcción de los procesos comunicativos a partir de las narraciones.

A partir de lo anterior, la docente crea la guía de este desempeño utilizando como estructura la narración. Dicha guía propone que el estudiante analice tres imágenes y las relacione con tres textos diferentes.

Se le pide al estudiante que conecte las imágenes con cada uno de los textos y explique la conexión que encuentra. Las imágenes y los textos hacen referencia a elementos estéticos y sociológicos de diferentes comunidades y realidades. La docente propone un fragmento de

Changó el gran putas, literatura afrocolombianas de Manuel Zapata. Pandillero nuestro, un poema hecho a un pandillero de Justo Aldú y un fragmento del Popol Vuh.

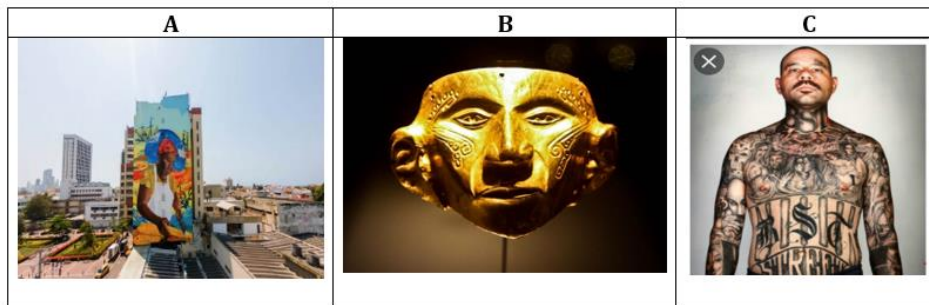
Con el ánimo de construir una guía más cercana al estudiante la docente propone lo siguiente:

Hola querido estudiante.




La siguiente actividad la realizarás teniendo en cuenta el video que te envié y donde explicaba que muchas manifestaciones culturales y sociales se hacían evidentes mediante las expresiones artísticas. Con el ánimo de saber si comprendiste o no, te pido que realices los siguientes ejercicios.

En la siguiente guía encontrarás tres textos y tres imágenes. Lo que te pido es que leas los textos y después de leerlos los relaciones con cada una de las imágenes, ¿esto qué quiere decir? Que debes escribir qué imagen se ajusta mejor a cada una de las lecturas. Pero como sabes que es importante hacer visible tu pensamiento y tus comprensiones pues no solo los debes relacionar, sino que me debes explicar por qué haces esa relación, qué te hace pensar qué esa imagen encaja con ese texto.

Recuerda que tu explicación es muy valiosa y debe ser muy clara para que puedas dar cuenta de las comprensiones que has tenido.

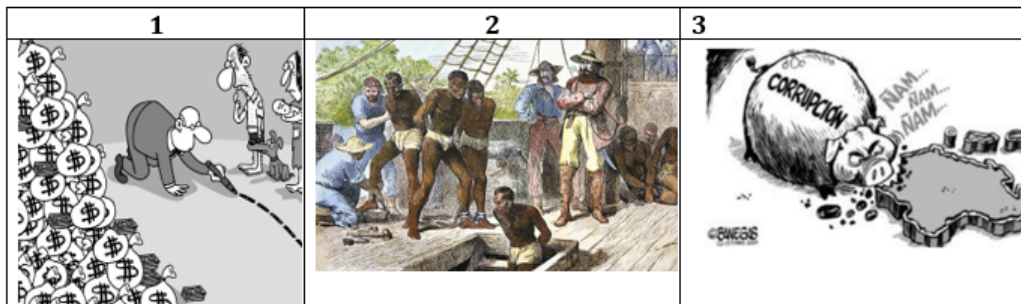


En la primera parte, la docente enuncia el objetivo de la actividad, explica al estudiante qué espera que realice y le propone hacer visible su pensamiento mediante la explicación de sus asociaciones.

A	B	C
		
<p>Después de haber realizado la primera parte de la guía, debes tomar cada una de las imágenes y escribir debajo ¿qué tipo de sociedad nos muestra? ¿qué creencias crees que tiene el que allí aparece? Y qué rasgos culturales ves en esa imagen, también te pido que respondas si las imágenes que ves representan arte. Ya sabes que para mí como docente es importante que demuestres tus comprensiones así que también me explicarás por qué piensas que sí es arte o por qué piensas que no es arte, a eso se le llama justificar la respuesta.</p> <p>Si aún se te hace difícil extraer el tipo de sociedad que nos muestran las expresiones artísticas te daré un ejemplo, presta atención a las siguientes imágenes.</p>		

En la segunda parte de la guía la docente le propone al estudiante hacer uso de las comprensiones que ha tenido en los desempeños anteriores y que después de un análisis de las imágenes propuestas explique qué tipo de sociedad reflejan las imágenes, qué creencias pueden llegar a tener los sujetos que aparecen en las imágenes y qué rasgos culturales logra identificar. Por último, le pide que comente y justifique si las imágenes representan elementos artísticos. Nuevamente les recuerda que es importante hacer visibles sus comprensiones mediante las respuestas.

Si aún se te hace difícil extraer el tipo de sociedad que nos muestran las expresiones artísticas te daré un ejemplo, presta atención a las siguientes imágenes.



Yo te contaré los tipos de sociedades y elementos culturales que veo en estas imágenes.

En la imagen 1 veo una sociedad actual, por la vestimenta que utilizan los personajes, esta imagen muestra una sociedad desigual en la cual algunos tienen mucho y otros no tienen nada, en cuanto a recursos económicos y posibilidades, también veo que esa línea que traza el sujeto que lo tiene todo muestra que no quiere que ellos tengan lo que él tiene, quiere que se queden así pobres y sin recursos.

La segunda imagen muestra una sociedad antigua, también se hace evidente por la vestimenta y porque se encuentran en lo que parece es un barco, yo evidencio que tiene que ver con una sociedad esclavista ya que se ve el maltrato de algunas personas negras, están amarrados y casi desnudos, veo que en esta sociedad es algo normal ese tipo de trato ya que hay varios hombres que ven lo que suceden y se encuentran muy tranquilos, esto muestra que culturalmente está bien tener esclavos y maltratar a las personas de raza negra.

En la tercera parte de la guía la docente, mediante ejemplos, explica cómo identificar en las imágenes los elementos culturales que estas representan. Con un relato de expresiones claras y cercanas al estudiante modela el análisis y reflexión de dicho elemento.

Si ves modelé un poco el ejercicio que tu debes realizar con las otras imágenes, ten en cuenta que debes hacer un poco de la rutina veo- pienso, me pregunto, solo que esta vez solo vas a enlazar veo y pienso y lo vas a plasmar en lo que escribes.

¡Ánimo! sé que lo harás muy bien, ten en cuenta los detalles de las imágenes y expresa coherentemente lo que piensas.

La guía termina reafirmando lo que el estudiante debe realizar y con un breve incentivo para este.

La docente encuentra que la guía ha sido clara para los estudiantes ya que todos han realizado los puntos señalados dentro de esta, si bien a un buen número de estudiantes se les dificulta hablar de la sociedad y la cultura que señalan cada una de las imágenes, logran asociar correctamente las imágenes con los textos, También percibe que, si bien les cuesta hablar sobre la cultura, están centrando la atención en detalles de las imágenes buscando información sobre estas que les permita reconocer ese contexto y con ello posiblemente poder identificar algunos rasgos culturales.

La docente genera una retroalimentación más explícita para los estudiantes, señalando la asociación de las imágenes con los textos y comentando las características de la cultura que evidencia cada imagen.

Quinto desempeño: Elementos artísticos y culturales de Colombia/Proyecto de síntesis.

Para este desempeño la docente reúne los dos desempeños planeados en uno, esto con el fin de ganar tiempo y generar un mejor acercamiento al texto La leyenda de Yurupary el cual es un relato indígena que se convierte en texto cuando se traduce el testimonio. Dicho texto pertenece a la cultura indígena del Vaupés y representa uno de los textos más antiguos de la literatura colombiana.

Nuevamente la docente construye una guía relatando lo que espera que los estudiantes realicen, la guía también cuenta con una explicación y una modelación de lo solicitado. (Ver anexo Ai)

Se les pide a los estudiantes que realicen dos actividades, la primera que consulten y presenten de forma gráfica una expresión artística que represente al pueblo colombiano, puede ser antigua o

actual, con dicha información realizarán una exposición la cual será grabada y enviada al Classroom. La exposición debe girar en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué crees que el elemento que elegiste representa nuestra sociedad, cultura o creencias?
2. ¿Por qué crees que es una expresión artística? Da tres razones.
3. ¿Qué crees que expresa esta obra?
4. ¿Qué mensaje crees que quiere enviar el autor?

La segunda actividad propone que los estudiantes vean el video resumen del Popol Vuh que se encuentra en YouTube y respondan a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características sociales, culturales y creencias se hacen evidentes en la narración?
Escribe mínimo cinco que hayas podido identificar en el video.
- ¿Por qué crees que esta obra literaria es importante para la cultura de la humanidad?
- Escribe tu opinión sobre el logro que representa esta obra literaria para los pueblos indígenas antiguos.

Los estudiantes realizan sus exposiciones con expresiones artísticas como el sombrero vueltiao, el vehículo chiva, la tejedora (obra de un pintor colombiano), pinturas de Fernando Botero y diferentes artesanías de las cuales se valen para mencionar lo que representa para la cultura colombiana. La docente evidencia un gran número de estudiantes puede hablar con suficiencia de lo que representa dicho elemento y la historia que lo ha convertido en una obra de reconocimiento social, también reconocen este como una expresión artística que busca comunicar algo, junto a esto generan hipótesis respecto a lo que quiere comunicar. Nuevamente se identifica

que a los estudiantes les cuesta mencionar elementos o rasgos de la cultura que se puedan hacer evidentes en la obras.

En cuanto al video del resumen del Popol Vuh pocos estudiantes realizaron dieron respuestas a las preguntas enviadas

Sexto desempeño: literatura indígena/ proyecto de síntesis.

El sexto desempeño comienza con una retroalimentación de por parte de la docente, mediante diapositivas, donde les explica a los estudiantes que los pueblos indígenas crearon formas de comunicar su cultura, pensamiento, creencias y vivencias por medio de escritura cuneiforme, jeroglíficos, pictogramas y de forma oral. Esta expone la importancia del Popol Vuh para la cultura maya y la leyenda de Yurupary para la cultura colombiana y el logro que representan estos textos.

Luego comparte con los estudiantes por medio del WhatsApp y el Classroom el texto la leyenda de Yurupary y propone leer las diez primeras páginas, una vez realizado esto, les pide a los estudiantes que teniendo en cuenta la información del video del Popol Vuh, la leyenda de Yurupary y la retroalimentación responda en una nota de audio a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características sociales, culturales y creencias se hacen evidentes en las narraciones?
- ¿Por qué se considera la obra artística representativa de un pueblo?
- De su opinión sobre el logro cultural que representan estas obras.

En los audios analizados la docente encuentra que un importante número de estudiantes comprenden el logro que representa para cultura colombiana este texto, también que los estudiantes han avanzado en cuanto al reconocimiento de algunas características propias de los pueblos indígenas y sus creencias.

Comentarios como:

- No me imaginaba que los indígenas pudieran contar historias así
- Los indígenas vivían parecidos a nosotros, hasta pandemia tuvieron, solo que creían en cosas diferentes.
- Es un logro porque nos pueden contar hoy en día lo que vivieron hace muchos años.

Le indican a la docente que avanzaron en las comprensiones y en el reconocimiento de las expresiones artísticas de los pueblos indígenas.

En cuanto a las interacciones.

Para esta unidad didáctica la docente centra su atención en las interacciones y en la comunicación que puede lograr con sus estudiantes, la guía se convierte en un elemento de experimentación desde el cual la docente centra el foco en la comunicación con el estudiante y cómo hacerla efectiva aún con la complejidad que presenta el contexto y los espacios virtuales asincrónicos.

La interacción entre los estudiantes resulta limitada a las actividades en la herramienta Padlet la cual permite ver en tiempo real lo que escribe y comparte el estudiante, el WhatsApp es percibido por los estudiantes como un medio de información por ello es difícil planear desempeños en los cuales se puedan generar actividades que resulten en interacciones significativas para los estudiantes.

La interacción entre el estudiante y la actividad sigue recayendo en procesos solitarios debido al trabajo asincrónico, por ello la docente busca que las guías de trabajo sustituyan de alguna manera esas interacciones que se podrían dar en el aula, cambiando el texto instructivo por relatos que pueden llegar a ser más cercanos y naturales para el estudiante y que hagan las veces

de voz orientadora del hacer, otorgándole un significado interactivo a la guía a partir de la colaboración de los actores que intervienen en el procesos comunicativo, en este caso el docente y el estudiante. Y es que como lo menciona Aparici et al. (2019) uno de los objetivos de la narrativa digital es “Desarrollar prácticas comunicacionales, educativas y de interacción –a través de diferentes espacios digitales– que constituyan un medio eficaz de construcción activa del conocimiento”. Para esta situación específica la guía se convierte en el espacio donde confluyen docente y estudiante para generar una interacción mediante la narrativa que el docente genera con el objetivo que el estudiante aprenda.

A la docente le inquietaba que la comunicación con sus estudiantes se convirtiera en una comunicación horizontal, donde, por medio de la guía la docente diera instrucciones las cuales el estudiante acogiera y realizara sin más. Por ello encuentra en la narrativa la forma que estudiante y docente confluyan y compartan un relato que propicie la construcción del pensamiento a partir de explicaciones e interpretaciones y se abra la posibilidad que el estudiante dialogue con el docente mediante el texto, es decir, se espera que el producto resultante de la interacción entre el estudiante y la guía sea el retorno de ese diálogo, cargado con las comprensiones y el pensamiento del estudiante, no únicamente la respuesta sintética a una pregunta formulada. Si entendemos la comunicación desde (Kaplún, 2002) como “... el proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común” la guía se convertiría en el medio que permite el acercamiento a esa cooperación.

La docente espera lograr un proceso de intercambio mediante el siguiente ciclo.

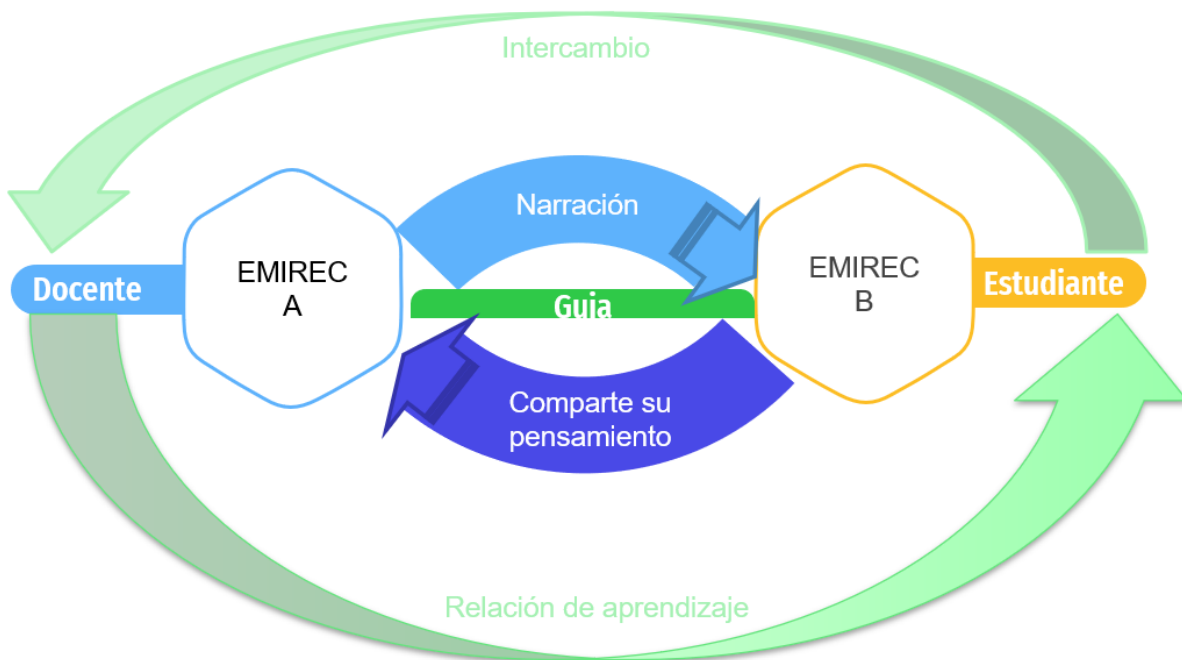
- Mediante la guía se comparte la narración que motive el dialogo entre el docente y el estudiante.

- El estudiante comprende, deduce, analiza, luego comparte su pensamiento mediante el desarrollo de la actividad.
- La docente analiza, comprende y reflexiona el pensamiento del estudiante y construye la realimentación que genera un nuevo ciclo.

Estos ciclos generan una relación de aprendizaje entre el estudiante y el docente que les permite construir el construir conocimiento. “Educar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su construcción” Freire (1965)

Figura 83.

Modelo de comunicación que se desprende de la interacción asincrónica. Adaptación del modelo de bidireccional de (Kaplún, 2002).



En cuanto a la estrategia.

La docente investigadora busca mediante esta estrategia promover el pensamiento de los estudiantes sin dejar de lado el contexto que plantean las nuevas prácticas de enseñanza mediadas por las TIC, por ello hace uso de la estructura que le otorga el reconocimiento de los componentes de una estrategia de enseñanza y aprendizaje en los cuales también se apoya para el análisis de la información obtenida de los diferentes ciclos de la investigación.

La estrategia vincula algunas comprensiones que resultaron de la estrategia del ciclo anterior, esta vincula herramientas teóricas y conceptuales que le brindan solidez a la misma y le permiten a la docente analizar la información obtenida en los procesos de aprendizajes. Cómo se generaron estos aprendizajes, si no se dieron poder rastrear conscientemente donde estuvieron las posibles fisuras en el proceso y tenerlas en cuenta para la creación de la siguiente unidad.

En esta unidad las acciones y la estrategia debieron ser reconsideradas teniendo en cuenta la información que estaban arrojando los desempeños, estos señalaban que los estudiantes estaban teniendo problemas para comprender la instrucción en las guías y al ser este recurso parte esencial del diseño de la práctica pedagógica, la docente investigadora tuvo que repensar la estructuración de las guías vinculando elementos narrativos que fortalecieran los procesos comunicativos entre docente/estudiante y estudiante/objeto de estudio. Apoyada en elementos teóricos de las pedagogías digitales encuentra en el concepto de las narrativas una contribución para generar espacios de comunicación eficaces en los cuales el estudiante no solo comprenda la instrucción de la docente, sino que le brinde la posibilidad de comprender el propósito, de naturalizar el proceso, de hacerlo cercano, de generar comprensiones respecto a la actividad, alejándolo de la realización por reflejo instrucción/ reacción.

Un cambio en la comunicación supone un cambio metodológico y con ello un cambio en la estrategia. La docente reconoce que el propósito de esta estrategia va más allá de las metas de comprensión propuestas y busca brindarle la oportunidad al estudiante de generar movimientos de pensamiento que lo lleven a la comprensión, también a partir de esta consolidar un modelo comunicativo acorde a la metodología Interestructurante Not (1994) en donde la interacción sujeto/objeto de estudio resulta relevante y donde el docente es un agente que crea las condiciones para que esta interacción se dé. En concordancia con lo anterior la docente recurre a los postulados de la educomunicación, cuyos planteamientos según el Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), suponen al docente como el “gestor de la comunicación”. De esta forma la docente se concibe como la diseñadora y gestora de espacios de comunicación en los cuales el estudiante pueda tener interacción con el objeto de estudio. Teniendo en cuenta que el contexto limita la interacción entre estudiantes, la docente diseña relatos de guía como recurso interactivo de comunicación.

Para este ciclo y en especial para la comprensión del concepto de estrategia resultó esencial el fortalecimiento de los fundamentos teóricos que apoyan y estructuran las acciones, también el reconocimiento y vinculación de las comprensiones respecto al contexto.

Tabla 17.

Estrategia segundo ciclo, desempeño proyecto de síntesis.

<i>Elementos constitutivos de la estrategia</i>	<i>Planeación</i>
<i>Propósito</i>	<p>Cuatro metas de comprensión establecidas teniendo en cuenta las dimensiones de comprensión:</p> <p>Contenido. Los estudiantes comprenderán los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Propósito Los estudiantes comprenderán el valor cultural del arte y la literatura indígena.</p> <p>Método Los estudiantes comprenderán que, conociendo las creencias, las costumbres y la conformación de la sociedad de algunas comunidades indígenas, podrá encontrar el verdadero significado de las manifestaciones artísticas y literarias aportadas por su cultura.</p> <p>Comunicación Los estudiantes comprenderán que pueden manifestar sus creencias y hacer visible su cultura de diversas formas.</p>
<i>Fundamentos teóricos</i>	<p>Rutinas de pensamiento, Estándares básicos en competencias del lenguaje, DBA, Conectivismo y Mobile Learning, movimientos de pensamiento que desarrollan comprensión, procesos comunicativos en el aula, nuevas narrativas.</p>
<i>Contexto</i>	<p>Procesos áulicos: Ambientes mediados por tecnología.</p>
<i>Acciones</i>	<p>Secuencia de actividades a manera de desempeños, basados en el marco de la EpC</p> <p>Exploración</p> <p>Investigación guiada.</p> <p>Proyecto de síntesis</p>

Evaluación

Espacios de comunicación mediados por las TIC.

Uso de narrativas para promover la interacción docente estudiante – estudiante objeto de estudio.

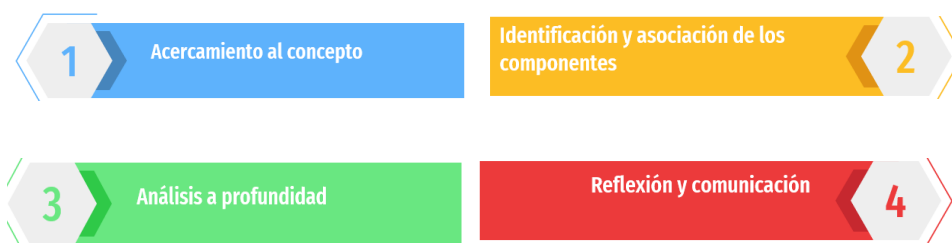
Diseño de guías como medio de comunicación.

Retroalimentación formal e informal.

Análisis y reflexión de la estrategia.

La estrategia para esta unidad didáctica se encuentra fortalecida por los aportes del Seminario de Análisis de Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje que le aportan a la docente una estructura la cual se ve cimentada en los componentes de una estrategia de enseñanza, teniendo en cuenta estas comprensiones, la docente fortalece su diseño a partir de dichos componentes sin dejar de lado la aproximación del ciclo anterior que arrojó buenos resultados después del análisis y reflexión colaborativa. Esta estrategia propone una aproximación al concepto mediante saberes previos y rutinas de pensamiento, después una identificación y asociación de los componentes que para esta unidad tiene que ver con el reconocimiento de la cultura y estructura social las culturas indígenas para comprender diversas expresiones artísticas, en un tercer momento se propone vincular al estudiante en desempeños que lo lleven a analizar y razonar respecto al concepto y lo aprendido, para este caso en particular plantea que el estudiante razone y analice la simbología y la intención comunicativa de las expresiones artísticas de los indígenas antiguos, generando hipótesis que después puede contrastar con la información otorgada, por último se propone que el estudiante reflexione sobre la literatura indígena realizando asociaciones respecto a cómo muestra su

cultura, creencias y formas de vivir, también las comprensiones obtenidas las pueda comunicar suficientemente; para ello se plantea que el estudiante tenga un acercamiento a dos textos representativos de las culturas indígenas antiguas y a partir de estos pueda captar lo esencial y generar conclusiones.



Esta estrategia se encuentra diseñada teniendo en cuenta los movimientos del pensamientos que generan comprensión (Church et al. 2014). Se tuvieron en cuenta los siguientes y se encuentran directamente relacionados con los desempeños propuestos.

1. Construir explicaciones e interpretaciones. (desempeño 2, 3 y 4)
2. Razonar con evidencia. (desempeño 2 y 3)
3. Establecer conexiones. (desempeño 4, 5 y 6)
4. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas. (desempeño 2 y 3)
5. Captar lo esencial y llegar a conclusiones. (todos los desempeños).

La docente en el ejercicio de análisis de la estrategia encuentra que esta se puede presentar de dos formas: una estrategia didáctica que señala la ruta que posibilita la construcción de los aprendizajes en los estudiantes mediante las actividades o acciones desarrolladas y otra que tiene que ver con elementos pedagógicos más generales, específicamente con los métodos pedagógicos vinculados a la estrategia para cumplir un propósito que va más allá de las comprensiones puntuales de la unidad didáctica. Aquí la estrategia pedagógica vincula un método de educación

(Interestructurante) ligado a un modelo de comunicación (figura 76) los cuales se valen de diferentes medios de comunicación como espacio de interacción y cuyo propósito es que los estudiantes generen pensamiento que promueva la comprensión.

De esta forma supone pensar que mientras la estrategia didáctica se centra en estructurar las secuencias de actividades que le permitan al estudiante alcanzar las metas de comprensión, la estrategia pedagógica se centra en los procesos cognitivos que hacen posibles esas comprensiones.

Evaluación

Teniendo en cuenta los propósitos pedagógicos de la unidad didáctica y el modelo de comunicación que se ha generado a partir de las interacciones mediadas por las TIC, la docente siente que su proceso de evaluación debe seguir los postulados de Santos (2020) en cuanto a los diez principios a tener en cuenta para evaluar y la evaluación como proceso ético.

Por lo tanto y teniendo en cuenta el modelo comunicativo que se desprende de esta unidad donde la interacción con el estudiante se deriva de las actividades que ellos realizan, la docente no estima conveniente otorgarle una valoración numérica reprobatoria a ninguna de las actividades, si bien se diseñaron e implementaron algunas rubricas para guiar la realización de los trabajos, estas dejan de ser funcionales en el momento en que la docente cambia las guías instruccionales por relatos que apoyen el proceso de comprensión. Dado que el propósito de la guía cambia de ser una instrucción a una herramienta de comunicación, no resultaría consecuente otorgar una nota reprobatoria a las actividades ya que esto limitaría aún más los procesos comunicativos entre el docente y el estudiante y entre el estudiante y el objeto de estudio.

Es por lo que la docente decide no modificar esta acción y valorar el proceso de cada estudiante, centrando las acciones evaluativas en retroalimentaciones que le puedan aportar comprensiones para la realización de la siguiente actividad.

Reflexión del ciclo.

Este ciclo le brinda la posibilidad a la docente investigadora de vincular elementos teóricos que le otorgan solidez pedagógica a las decisiones que toma respecto al desarrollo de la unidad y el análisis de la información que arrojan los desempeños, la última unidad de esta investigación recoge las comprensiones del proceso de aprendizaje a lo largo de la Maestría y supone el reto de proponer y consolidar prácticas de enseñanza de calidad en ambientes mediados por la tecnología.

La docente reconstruye sus prácticas de enseñanza bajo la premisa que los espacios denominados de educación formal y no formal se han desdibujado, es así que lo educativo sale del escenario institucional y se expande a ambientes digitales que suponen nuevas posibilidades, nuevas formas de aprender y de enseñar. En consecuencia, se plantea un nuevo paradigma comunicativo el cual debe encontrar concordancia con los planteamientos de las pedagogías digitales y el análisis del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada. Lo anterior invita a la docente a realizar un rastreo de elementos teóricos y conceptuales que puedan aportar a las ya estructuradas comprensiones, teniendo en cuenta dicho rastreo la docente genera hipótesis que buscan ser confirmadas o refutadas en la práctica, lo que hace que los espacios de enseñanza – aprendizaje se consoliden en espacios de investigación, en laboratorios pedagógicos, lo que encaja muy bien con los objetivos de la I-A pedagógica y la Lesson Study, las cuales reconocen en la pedagogía una ciencia teórico-práctica.

De esta forma la interacción virtual a partir de guías, Classroom, WhatsApp y Padlet se convierten en espacios de investigación de donde se desprende información para analizar y reflexionar la práctica de enseñanza, sus acciones constitutivas y los procesos de aprendizaje.

Cabe resaltar que los procesos comunicativos cuentan con un oportuno proceso de reflexión, la unidad gira en torno a los procesos comunicativos que se desprenden de las interacciones que se pueden dar entre el estudiante con el objeto de estudio y las diferentes estrategias que la docente usa para poder establecer una comunicación efectiva con los estudiantes y que se encuentre acorde a las características del tipo de educación que propone. El análisis y reconocimiento del modelo comunicativo que se desprende de las prácticas de enseñanza

Conclusiones desde los RPA alcanzados/ fase de proyecto de síntesis.

1. La docente investigadora diseñar y estructura conscientemente una estrategias de enseñanza - aprendizaje teniendo en cuenta los propósitos planteados.
2. La docente reconoce el aula y sus interacciones como un espacio de investigación donde se validan o refutan algunas hipótesis generadas a partir de las reflexiones de la práctica de enseñanza.
3. La docente reconoce que la Investigación pedagógica fortalece y mejora las prácticas de enseñanza debido a la reflexión y análisis constante de sus características y elementos que la constituyen.
4. La docente investigadora reconoce la comunicación como una parte esencial del desarrollo de comprensiones en los estudiantes y como elemento fundamental de su proceso de desarrollo profesional pedagógico.

5. La docente reflexiona y genera hipótesis respecto a modelos comunicativos que se desprenden de sus prácticas de enseñanza.
6. La docente investigadora identifica y utiliza elementos teóricos y conceptuales que le aportan sustento a las decisiones que toma respecto a su práctica de enseñanza.
7. La docente reconoce la pertinencia de los postulados de las pedagogías digitales y su aporte a las nuevas formas de aprender y enseñar.
8. La docente investigadora identifica y reconoce el foco de su lección, lo observa, reflexiona y analiza haciendo uso de la Lesson Study como herramienta de investigación.

Tabla 18. Cambios evidenciados desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza fase proyecto de síntesis.

Planeación	Implementación	Evaluación
Se realiza planeaciones colaborativas a partir de la información obtenida en las unidades anteriores y se implementan las acciones de mejora programadas.	Diseña, desarrolla y estructura a partir de los componentes una estrategia para la unidad didáctica.	Hace uso de la evaluación como aprendizaje y para el aprendizaje.
Vincula elementos teóricos que sustentan los procesos cognitivos de los estudiantes buscando el movimiento del pensamiento.	Diseña, implementa y reflexiona diferentes herramientas comunicativas que le permita al estudiante tener mejor interacción con el objeto de estudio.	Retroalimentación como proceso comunicativo, de comprensión y mejora.
Diseña y estructura estrategias didácticas teniendo en cuenta sus componentes para el análisis de la práctica de enseñanza.	Vincula a los estudiantes en actividades que promueven y hacen visible el pensamiento.	Hace uso de esta como apoyo del proceso de enseñanza – aprendizaje
Vinculación del modelo TPACK donde se reúne el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contenido y el conocimiento tecnológico para estructurar procesos de enseñanza aprendizaje acordes con las nuevas tendencias.	Estructura un modelo comunicativo el cual tiene en cuenta la metodología Interestructurante Not (1994) y las Tecnologías de la Información y la comunicación.	
Unidad diseñada teniendo en cuenta características específicas del contexto	Vincula las narrativas como recurso central del ejercicio comunicativo con los estudiantes.	
La docente replantea las acciones planeadas teniendo en cuenta la información que arrojan los desempeños, toma decisiones oportunas en pro del proceso de enseñanza – aprendizaje.		
Diseña elementos que faciliten la comunicación e interacción del estudiante con el objeto de estudio.		
Vinculación, adaptación y uso de nuevas metodologías y herramientas como el conectivismo, Mobile – Learning storytelling y narrativas digitales.		

Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

Tomando como referente a Faustino Peña Rodríguez (2007) y su artículo Posibilidades epistemológicas de la pedagogía en el cual dialoga con algunas posturas frente al carácter científico de la pedagogía y sobre la epistemología de esta, a partir de allí plantea la tesis de la pedagogía vista como ciencia, como disciplina, como saber, hasta llegar al concepto desarrollado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, el saber pedagógico. También en este artículo desarrolla otros postulados que señalan que la pedagogía no debería buscar un reconocimiento como ciencia, como disciplina o como saber, que debería abrir sus puertas a múltiples visiones que le permitan investigar sobre la práctica, que le dé lugar a los análisis del docente, sobre sociedad, cultura, poder, dispositivo y comunicación. A partir de estos postulados se realizará el reconocimiento de la pedagogía como ciencia teórico práctica la cual busca cambiar el discurso de la vocación docente por la resignificación de este como profesional de los métodos de la educación Not (1994) y con ello profesionalizar la labor docente.

Para Not (1994) la pedagogía debe ser reconocida como una ciencia, cuyo objeto de estudio son los métodos de la educación y sus problemáticas, él respalda su tesis afirmando que al investigar sobre este objeto se utiliza un método experimental donde se estudian y clasifican situaciones educativas y cuya finalidad como en los procesos científicos es que los conocimientos alcanzados sean apropiados y generalizados para que se lleven a la práctica.

Desde la postura de Best (1988) la pedagogía es la “ciencia y el arte de la educación” y denomina esta bina como “ciencia de la educación”. Plantea que la reflexión no debe hacerse sobre los métodos que se utilizan sino sobre el por qué se utilizan dichos métodos, así pues, se centraría la reflexión sobre la decisión y sus razones y no sobre los métodos mismos.

Rómulo Gallego Badillo (1985) plantea que la pedagogía no es una ciencia sino un saber, un saber científico, diferente a los saberes corrientes. Al reconocer la pedagogía como un saber, se le reconoce su carácter discursivo y su carácter crítico conceptual para desde allí plantear discusiones reflexivas rigurosas que aporten a la construcción los fundamentos epistemológicos. La pedagogía como saber no está fundada en lineamientos duros sino en reflexiones coherentes y enérgicas que se preguntan por los fenómenos de la educación y por las situaciones educativas, estas a su vez genera discursividad que se convierte en un soporte a la hora de construir el saber para hablar de pedagogía.

De esta forma lo menciona Peña Rodríguez citando a Gallego Badillo (1985) “Se sabe un saber porque se ha realizado el proceso de construirlo y ello da la capacidad al sujeto de interactuar con otros saberes desde capacidades intelectuales de producción, a diferencia de quien memoriza conocimientos”.

El autor utilizando postulados de Martínez Unda y Mejía (2002) señala que las ciencias han cambiado y que se han alejado de métodos rigurosos y estrictamente usados para determinar lo científico, y se han adentrado en una nueva perspectiva que sugiere la convergencia de las ciencias, que difumina lo específico de las mismas y que abre paso a una mirada a lo social y lo que es mejor aún, ya no se reconocen con una verdad absoluta sino con diferentes miradas que los pueden llevar al encuentro con otras ciencias, es así que ya se pueden hacer uso de otros apelativos como disciplinas, saberes, campo del saber, práctica sin perder su carácter formal y riguroso.

Es así que se llega al término saber pedagógico construido por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica quienes consideran que lo que hace que la pedagogía funcione no es un estatus de ciencia sino un conjunto de fuerzas que convergen en “hechos, prácticas y formas” es de esta

manera que se amplía la visión al investigador situándolo en un contexto real donde se puede desplazar por muchos campos del conocimiento y puede ver la pedagogía desde lo general extrayéndola de sí misma y analizando sus componentes o puede verla desde su interior analizando el “objeto, las categorías y los problemas”

A partir de los postulados que propone el artículo se reconoce que en cuanto a pedagogía no todo se ha dicho, aunque el punto común resulta de la concepción de la pedagogía como ciencia, “al reconocerle su estatuto de disciplina (saber) que, por esto mismo, posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes, y relaciones con otras disciplinas”. Zuluaga et al. (2003) y cuyo objeto de estudio es la práctica de enseñanza, del cual se desprenden reflexiones rigurosas que se sustentan en elementos teóricos, necesarios para producir teorías que se validen en la práctica misma, de esta forma se crea un ciclo que mejora las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y genera cambios.

La pedagogía como ciencia apoya el cambio del discurso vocacional del docente, por un docente concebido como profesional, el cual, a partir de la reflexión, generación de hipótesis e investigación, aporta al estatuto científico de la pedagogía. De esta forma se puede reconocer la pedagogía como una ciencia teórico-práctica, en palabras de Freire (1976) sobre el saber pedagógico este menciona “la teoría y la práctica están indisolublemente unidas en la praxis. La práctica sin la teoría es activismo; y la teoría sin práctica es bla – bla – bla”.

Anexos

<https://drive.google.com/drive/u/4/my-drive>

Anexo B Evaluación.

Anexo C Cartelera comprensiones.

Anexo D Comprensiones texto narrativo

Anexo E Cartelera actividad connotación denotación.

Anexo F Cartelera comprensiones de la canción.

Anexo G Cartel comprensiones proyecto de síntesis.

Anexo H Cartelera comprensiones de la canción.

Anexo I Análisis información de la canción.

Anexo J análisis oraciones en sentido figurado.

Anexo K Video.

Anexo L Cartel comprensiones proyecto de síntesis.

Anexo M Comprensiones presentadas en un texto narrativo.

Anexo N Análisis y comprensiones oraciones en sentido figurado.

Anexo O análisis y comprensiones del video de la canción.

Anexo P Cartel comprensiones proyecto de síntesis.

Anexo Q Cartel comprensiones proyecto de síntesis.

Anexo R Comprensiones presentadas mediante texto narrativo.

Anexo S análisis, comprensiones y uso de símbolos, proyecto de síntesis.

Anexo T Comprensiones presentadas en una historieta, proyecto de síntesis.

Anexo U Exposición comprensiones de la canción.

Anexo V presentación de comprensiones a partir de la estructura del texto narrativo.

Anexo W video.

Anexo X Comunicación comprensiones.

Anexo Y Comunicación comprensiones.

Anexo Z Retroalimentación y correcciones.

Anexo Aa Preparación Cartel proyecto de síntesis.

Anexo Ab Preparación cartel proyecto de síntesis.

Anexo Ac Retroalimentaciones realizadas por los estudiantes.

Anexo Ad Comentarios realizados por los estudiantes.

Anexo Ae Comentarios a manera de retroalimentación realizado por los estudiantes.

Anexo Af Comunicación de desempeños.

Anexo Ag Comunicación de desempeños.

Anexo Ah Comunicación de desempeños.

Anexo Ai Guía.

Bibliografía

- Anijovich, R. y. (2009). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arias, A. G. (2002). *Pretensiones de cientificidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad*. Bogotá: Editora De La Pontificia Universidad Javeriana.
- Bordenave, J. D. (1976). *Las nuevas Pedagogías y Tecnologías de la Comunicación. Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica*. Cali.
- Church, M., Morrison, K., & Ritchhart, R. (2014). *HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1986). *Investigación Acción en el aula*. Valencia: Consejería de cultura, educación y ciencia.
- Elliott, J. (2005). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gibbons, M. y. (1994). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomarós, corredor.
- Gomez, P. (2002). Análisis didáctico y diseño curricular en matemáticas. *Revista EMA*, 251-293.
- Institucion Educativa Mayor de Mosquera. (2014). *Manual de Convivencia Institucion Educativa Mayor de Mosquera*. Moquera.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Carrión, R. (2010). *CONTEXTOS DE APRENDIZAJE*.
- Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 6, núm. 2. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021055001.pdf>
- Perez Gomez y Soto Gomez. (2011). *La Lesson Study ¿Qué son?*
- Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Perkins, D. (18 de septiembre de 2012). "Qué cosas vale la pena enseñar y aprender hoy". Argentina .
- Santos, G. M. (30 de septiembre de 2015). *La evaluación como aprendizaje*. Mendoza, Argentina.
- Santos, G. M. (2018). *EVALUAR PARA PARENDER*. Chia, Universidad de la Sabana: Colección Compiladores.
- Santos, G. M. (04 de MAYO de 2020). *YOUTUBE*. Obtenido de YOUTUBE: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4aMU9PPuSc>

- Santoveña, S. (2019). *Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas*. Barcelona: Octaedro.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de Mexico: PEARSON EDUCACIÓN,.
- Siemens, G. (12 de Diciembre de 2004). *Comenius.cl*. Obtenido de Comenius:
https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Stone, W. M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wilson, D. (Agosto de 1999). *fundacies.org*. Obtenido de <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>
- Zambrano, J. (2009). Aprendizaje Movil (M - Learning). *Inventum*, 38 - 41.

